Képzés és Gyakorlat

2007. 1.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának
és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Főiskolai Karának
neveléstudományi folyóirata

2007. 1. szám

Szerkesztőbizottság

A szerkesztőbizottság tiszteletbeli elnöke: Deli István
Fehér Katalin főszerkesztő

Baráth László	Kereszty Orsolya
Bertalan Péter	Mészáros András
Dombi Alice	Molnár Anna
Fodor László	Nádasi András
József István	Szála Erzsébet
Kéri Katalin	Szávai Ferenc
Kontra József	Szőke-Milinte Enikő

Nemzetközi tanácsadó testület

Prof. James C. Albisetti, University of Kentucky
Prof. Andrea Seidler, Universität Wien
Prof. Dr. Gabor Vermes, Rutgers University
Prof. Susan Zimmermann, Universität Wien

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel.: +36 82505 840
Szerkesztőségi titkár: Tompa Csilla
E-mail: szerkesztoseg@kepzesesgyakorlat.com
Web: www.kepzesesgyakorlat.com
Felelős kiadó: Molnár László főigazgató
Megjelenik negyedévenként

Közlési feltételek

A folyóirat a neveléstudomány, valamint interdiszciplináris tudományterületei körébe tartozó, tudományos igényű tanulmányokat jelentet meg. A beérkezett kéziratok megjelentetéséről két független bíráló véleményének figyelembevételével a szerkesztőbizottság dönt. A kéziratokat szerkesztetlenül, három nyomtatott példányban és e-mailben (csatolt fileként) magyar, német vagy angol nyelven lehet eljuttatni a szerkesztőség címére. A tanulmányok maximális terjedelme 1 ív. A Tanulmányok rovatba szánt kéziratokhoz 25 soros magyar és angol nyelvű tartalmi összefoglalót is kérünk. A *Képzés és Gyakorlat* a nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeit alapul véve alakította ki publikációs stílusát. A Chicago Manual of Style előírásait követjük. (http://www.chicagomanualofstyle.org) További információk a honlapon: www.kepzesesgyakorlat.com

TARTALOMJEGYZÉK

BEKÖSZÖNTŐ 3

TANULMÁNYOK 5

Szávai Ferenc: A szakképzés szerepe a mezőgazdaság modernizációjában 5

Orsolya Kereszty: Vision and debate on Schooling and Learning for Women in the journal Nemzeti Nőnevelés (National Female Education) (1879–1919) 20

Patyi Gábor: A 19–20. század fordulóján Bécsben tanuló magyarországi diákok társadalmi háttere, előtanulmányai 34

Varga László: Wohlmuth József tanfelügyelői munkássága a Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegyében 48

Szőke-Milinte Enikő: A pedagógiai viszony dialógus természete 60

Arapovics Mária: Az elbeszélt történelem (oral history) lehetőségei az andragógia oktatásában 71

KÖZLEMÉNYEK 83

György Katona: The use of digital materials for instruction in sport topics at the University of West Hungary 83

Galgóczy Anna: Az értelmileg akadályozott emberek interakcióinak kommunikációelméleti megközelítése 92

Baráth László–Benčuriková Ľubomíra–Viczay Ildikó:
Óvodás korú gyermekek statikus egyensúlyérzékelésének színvonala
egy vizsgálat tükrében 104

Fehér Katalin: A Bell-Lancaster módszer népszerűsítése
a magyar sajtóban 111

Dombi Alice: Rill József kora aktuális pedagógiai kérdéseiről
a Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain 121

Fodor László: Felméri Lajos pedagógiai munkásságáról 127

SZEMLE 137

Konferencia a nemek esélyegyenlőtlenségéről
a matematika tanításában és tanulásában (Kereszty Orsolya) 137

KÖNYVISMERTETÉSEK 140

Pető Andrea és Berteke Waaldijk, szerk., *Teaching with Memories. European Women's Histories* Galway: Women's Studies Centre,
2006. (Kereszty Orsolya) 140

Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek
és kompetenciák az ezredfordulón, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai Pszichológiai Kar Andragógiai Füzetek 1.
ELTE Eötvös Kiadó Bp. 2006. (Horváthné Tóth Ildikó) 143

Szőke-Milinte Enikő: Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség.
OPKM, Bp. 2006. (Kovács Zsuzsa) 145

Fehér Katalin: „Neveljünk polgárokat!" Nyilvánosság
és nevelés a reformkorban. Bp. 2006. OPKM, 2006. 188 p.
(Kókay György) 147

BEKÖSZÖNTŐ

„Időszaki lapnak hatni kell, s ha hatni nem képes, nemes rendeltetését meg nem érdemli" – írta Kossuth 1846-ban, a Hetilap második évfolyamának beköszöntőjében. E gondolat jegyében indítjuk útjára a 2007-től új formában és tartalommal megjelenő Képzés és Gyakorlat című neveléstudományi folyóiratunkat, a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kara és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Főiskolai Kara közös kiadásában. Célunk az, hogy a neveléstudomány és határtudományai területén született új kutatási eredmények közlésével hatni próbáljunk a nevelés gyakorlatára. Szándékunkban áll, hogy a hazai és határon túli neveléstudományi műhelyek között kapcsolatokat teremtsünk, hogy azoknak a hazai és határon túli egyetemi oktatóknak, kutatóknak, PhD hallgatóknak, akik a neveléstudomány bármely területének művelésével foglakoznak, publikációs lehetőséget biztosítsunk egy lektorált, terveink szerint magas színvonalú folyóiratban. Törekszünk arra, hogy idegen (angol és német) nyelvű tanulmányok megjelentetésével a magyar anyanyelvű kutatók tudományos eredményeit külföldön is megismerhessék.

Fehér Katalin
főszerkesztő

TANULMÁNYOK

SZÁVAI FERENC

A szakképzés szerepe a mezőgazdaság modernizációjában

A 18. század második felében a mezőgazdaság iránti érdeklődés szélesebb rétegekben erősödött. A korszakban – átmenet a hűbéri rendszerből a kapitalizmusba – az ún. „új mezőgazdaság"-ra való átállás folyamatát számos társadalmi, technikai és ismeretelméleti faktor hiánya akadályozta. A „hagyományos" (természeti) gazdálkodást nem a piaci szükségletek (törvények) szabályozták, a természeti faktorok határozták meg: így a talaj termőképessége, az időjárás változása, az elemi károk, a talaj kémiai összetétele stb. Ugyanakkor a jobbágyi érdekeltség a termelésben, valamint a technikai fejlesztésben rendkívül csekély volt.[1]

Kulcskérdés: a növekvő népesség eltartása, illetve, hogy mennyi energiához juthat az ember. Ez mind a termékek ipari előállítására, mind pedig a mezőgazdasági termelésre értendő, mivel ez utóbbi az élelmiszerben megkötött kémiai energiát biztosítja az ember számára.[2]

A tradicionális mezőgazdaság felszámolásának legfontosabb eleme volt: a kényszermunka megszüntetése, a 18. század második felében a természettudományos ismeretek, a biológia fejlődése, a gépesítés eredményei. Ugyanakkor az „ipari forradalmat" 30–50 évvel megelőzte – az európai országok többségében – egy mezőgazdasági fejlődési folyamat, amely vezető szerepet játszott az ún. „tradicionális társadalom"-ban. A mezőgazdasági fejlődés hatása az ipari forradalomra elsőként mutatkozott meg a demográfiai robbanásban, amelynek népességellátó igénye hatással volt a mezőgazdaság iránti érdeklődés növekedésére.[3]

A tradicionális társadalomból (rurális) a modern piacgazdaságba való átmenet történeti megközelítése egy lehetséges modernizációs elmélet. Ennek eredményeként a 19. században a „tradicionális társadalmak" helyét modern társadalmak foglalják el, valójában tehát a kapitalizmus kiépítésének előfeltételei teremtődnek meg,

---

[1] István Orosz, „Die Anfänge des Zerfalls der tradicionellen Landwirtschaft in Mittel- und Osteuropa," in *Modern Age – Modern Historian in Memoriam György Ránki (1930–1988),* szerk. Ferenc Glatz (Budapest: MTA Történettudományi Intézet, 1990), 135–150.

[2] Kerényi Attila, *Európa természet- és környezetvédelme* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 63.

[3] Paul Bairoch, „Die Landwirtschaft und die industrielle Revolution 1700–1914", in *Europäische Wirtschaftsgeschichte: Die Industrielle Revolution,* szerk. Carlo Cipolla és Knut Borchardt (Stuttgart–New York: Gustav Fischer Verlag, 1976), 306–330.

Max Weber szerint a szabad tulajdon, szabad piac, kalkulálható technika, racionálisan áttekinthető jogrendszer, szabad munkaerő, a gazdasági élet piacosodása.[4]

Az átállás legfontosabb történeti faktorai Eric Lionel Jones szerint a tengerentúli felfedezések, a késő középkori gazdasági krízis, a monetáris bázis kiszélesítése, új területi államok kialakulása, a bérmunka megjelenése voltak.

Az általános gazdasági fejlődéshez Rondo Cameron szerint a mezőgazdasági termelékenység ötféleképpen járulhat hozzá, egyben az általános fejlődésben stratégiai szerepe volt. A mezőgazdasági szektor kitermelhet egy népességtöbbletet, amely nem mezőgazdasági foglalkozást űz, élelmiszert és nyersanyagot termelhet a nem mezőgazdasági népesség ellátására, a mezőgazdasági népesség piacot jelenthet a gyáripar és szolgáltató ágazat számára, tőkét szolgáltathat a mezőgazdaságon kívüli befektetés számára, a mezőgazdasági export külföldi valutát hozhat a többi ágazat javára.[5]

A mezőgazdasági szakképzés kialakulásának főbb indítéka a 19. század első felében a kameralizmus, a tudomány fejlődése, az egyesületek és társaságok és az emberbaráti mozgalom volt.[6]

A mezőgazdaság iránti érdeklődés mellett a tudomány önállósulása (különválása a kameralizmustól) jelentette a lehetőséget annak eredményeinek terjesztésére az egyesületekben és a kameralista tanszékeken. Az európai agrárgazdaságtan első jelentős képviselői, a francia fiziokraták[7] (Francois Quisnay, Maquis de Mirabeu, R. Jacques Anne Turgot) irányították a közvélemény figyelmét a mezőgazdaságra. Döntő változás volt a mezőgazdaság fejlődésében az Albrecht Daniel Thaer által alapított „racionális iskola" tevékenysége.[8] Közvetlen előzményt A. D. Thaer elméletéhez az angol Arthur Young és Adam Smith, a német kameralizmus és „hausväter" csoport (pl. J. H. Gottlob Justi, Johann Bechmann, Otto von Münchausen) jelentették.[9]

Thaer a gazdasági romanticizmussal angol hatásra szembeállítja a tőkés haszonelv elméletét, véleménye szerint csakis a német mezőgazdaság tudományos

---

[4] Max Weber, *Gazdaságtörténet* (Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1979.)

[5] Rondo Cameron, *A világgazdaság rövid története a kőkorszaktól napjainkig* (Budapest: Maecenas Könyvkiadó, 1994), 362–369.

[6] Kurt Renner, „Ursachen für die Gründung des landwirtschaftlichen Instituts Hohenheim vor 175 Jahren und sein Beitrag zur Entwicklung des landwirtschaftlichen Bildungswesen Deutschland," in *Hohenheimer Themen Zeitschrift für kulturwissenschaftliche Themen,* szerk. Ulrich Fellmeth és Harald Winkel, 2. Jg. (1993): 45–72.

[7] Rolf Walter, *Wirtschaftsgeschichte. Vom Merkantilismus bis zur Gegenwart* (Köln–Weimar–Wien: Böhlau Verlag, 1995)

[8] Albrecht Daniel Thaer, *Grundsätze der rationellen Landwirtschaft* (Berlin, 1809), 1. kötet. 3–8. 4–17§., Joosep Nöu, *Studies in the Development of Agricultural Economics in Europa* (Uppsala: Almquist & Wicksells Boktryckeri, 1967), 53–84., 108–184.

[9] Ernst Klein, *Geschichte der deutschen Landwirtschaft im Industriezeitalter* (Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1973), 35–44.

alapokra helyezése vezetheti ki azt az elmaradottságból. A hagyományos mezőgazdasággal szembeállítja a „racionális mezőgazdaság"-ot, amely a tudomány eredményeinek az alkalmazásával igyekezett a termelési tényezőket számba venni, és egyben a lehető legnagyobb hasznot elérni.[10]

1812-ben az „Annalen der Fortschritte der Landwirtschaft" című folyóiratban megjelent írásában már négy termelési tényezőt nevezett meg. A főművében említett három kiegészült egy negyedikkel, amit „intelligenciának" nevezett el, és azonosított az ismeretekkel, ügyességgel és alkotó tehetséggel.

Elméletében a három termelési tényező (egyén, tőke és földbirtok) kiegészült egy negyedikkel, amit „intelligenciának" nevezett el. Ezt azonosította az ismeretekkel, ügyességgel és alkotó tehetséggel. A fenti termelési tényezőnek kiemelt fontossága volt A. D. Thaer számára, ez biztosította a tudományosság érvényesülését az üzemvezetésben.[11] Kialakítási, fejlesztési eszközként a szakembereket képző intézeteket, gazdasági egyesületeket, mintagazdaságokat, folyóiratokat és szakirodalmat nevezte meg.[12] Az „értelmesség" hiánya a termelési tényezők számbavételét akadályozta meg, azok helyzete pedig döntően befolyásolta a legnagyobb haszon elérésének módjait.

A mezőgazdasági egyesületek mellett az egyetemeken működő kameralista tanszékek voltak a racionalizmus legkorábbi hordozói. Ezek a 18. század elejétől szerveződtek, azonban a gazdálkodókat igazán nem érték el. A 18/19. század fordulóján erősödött a felismerés, hogy növelni kell a szakmai képzettséget, ám a hétköznapi gazdálkodók nyelvezete egészen más volt, mint a tudományos. A mezőgazdasági szakmai innováció gyakorlati értékét is be kellett bizonyítani.

A fontosabb indítékok közül külön említést érdemel az emberbaráti mozgalom, annak hatása a mezőgazdasági szakképzésre, különösen a svájci Pestalozzi és Fellenberg hatására.

Ugyanakkor jelentős változásokon ment át az általános oktatás, míg a 19. század első felében zömében az alapképzés megteremtése, az általános iskolakötelezettség bevezetése, az analfabétizmus csökkentése volt a legfőbb cél, addig az iparosodás előre haladtával megjelent a szakemberszükséglet. Ez a rohamos gazdasági növekedéssel, ezáltal a képzési mobilitással volt összefüggésben. A termelés igényelte az ipari képzettséget, a szakembereket, az ipari gazdasággal

---

[10] Volker Klemm, és Günther Meyer, *Albrecht Daniel Thaer. Pionier der Landwirtschaftswissenschaft in Deutschland* (Halle: Niemeyer, VEB, 1968), 43–44.

[11] Joosep Nõu, *Studies in the development of agricultural economics in Europe* (Uppsala: Almquist & Wicksells Boktryckeri, 1967), 118–119.

[12] Albrecht Daneil Thaer, *Leitfaden zur allgemeinen landwirtschaftlichen Gewerbs-Lehre* (Berlin: Realschulbuchhandlung; Wien: Gerold, 1815), 3; 7., 167–190., 253–277., Echkardt Schremmer, „Faktoren, die den Fortschritt in der deutschen Landwirtschaft im 19 Jahrhundert bestimmen", *Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie* (1988. október): 33–77.

a technika összefonódott. A meglévő emberi erőforrást mozgósítani akarták, az iparosítás további segítésére.

Ennek legfontosabb eszköze volt, a magánszemélyek figyelmének felhívása a képzés iránt, a piacorientált technikai lehetőségekre, illetve a tudás importjára, vagy termelésére. S végül a munkamorál fejlesztésére. Ennek megfelelően a vállalkozói célcsoportot, a technikusokat, mérnököket, s a munkásságot lehetett ilyen irányban fejleszteni.[13]

A humán tőke, szakképzés és a mezőgazdaság modernizációja

A termelési tényezők bővítésének oldaláról érdemes kiindulni. Hármas felosztása a klasszikus közgazdaságtan terméke. Ennek megfelelően a mezőgazdasági termelés növekedését összekapcsolhatjuk egyrészt az erőforrások jobb kihasználásával: a talajváltó módok, a fajtakiválasztás javulásával, a technikai eszközök nagyobb számú alkalmazásával. A termelékenységhez egyre növekvő tőke bevonására volt szükség, illetve a termelést végző, irányító bővülő szakismeretre. Rondo Cameron megfogalmazásában a humán tőke a megszerzett tudásszint tartós állapot és kategória, két termelési tényező kombinációja.[14]

A mezőgazdasági fejlődés hatása az ipari forradalomra elsőként a demográfiai robbanásban mutatkozik meg. Ennek legkorábbi jelei a XVIII. század első felében jelentkeztek az európai országokban, különösen Angliában. Megszűnt a népesség ingadozása, csökkent a halálozási mutató, fokozatosan nőtt a népesség száma. A halálozási arányszámok csökkenésében az orvostudomány eredményei mellett a megtermelt és a rendelkezésre álló táplálék mennyiségének növekedése jelentette a legnagyobb hatást. A népesség száma egyenes arányban állt a történelemben először a mezőgazdasági területek növekedésével. További hatásként említhető, hogy a vásárlóerő erősödésével a fogyasztási cikkek szükséglete emelkedett. Elsőként a ruházati cikkek iránt nőtt a kereslet, a gyapjú használatának az elterjedésével a textilipar adta az első lökést az ipari forradalomnak. A modern vas- és acélipar megszületésének első lépését jelentette az ipari forradalom előtt járó mezőgazdasági fejlődés technikai szükséglete. Végül az ún. mezőgazdasági fejlődés hatást gyakorolt az iparosításban résztvevő vállalkozásokra és annak pénzügyi támogatására.[15]

---

[13] Peter Lundgreen, *Bildung- und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts* (Berlin: Colloquium-Verlag, 1973)

[14] Rondo Cameron, *A világgazdaság rövid története a kőkorszaktól napjainkig* (Budapest: Maecenas Könyvkiadó, 1994), 30–33.

[15] Paul Bairoch, „Die Landwirtschaft und die industrielle Revolution 1700–1914", in *Europäische Wirtschaftsgeschichte: Die Industrielle Revolution.* Szerk. Carlo Cipolla és Knut Borchardt (Stuttgart–New York: Gustav Fischer Verlag, 1976), 316–330.

A mezőgazdasági átalakulás főbb irányai az ipari forradalom időszakában: Elsőként a népesség és a termelés emelkedését, a termelés javítását lehet kiemelni. Ugyanakkor fokozatosan csökkent a mezőgazdasággal foglalkozók aránya az össznépességen belül. Lényeges változási jegy volt a mezőgazdasági területek átalakulása, nőttek a megművelt területek, jelentős migráció indult el, megkezdődtek a folyószabályozások. A művelési ágak arányában eltolódás következett be a szántóterületek javára, amiben a földreformoknak is szerepe volt. Az általunk tárgyalt korszak harmadik átfogó átalakulási iránya volt a technikai jellegű változások egész sora.

De ide sorolható a bekerítések hatása, a vetésforgó változása, az új növények termesztése, a termékváltás javítása, a használt eszközök feljavítása. Ezek mellett a gépi hajtóeszközök elterjedését, a gépi erő alkalmazását, a talajkémia és a műtrágyák megjelenését, a kártevők és gombafélék elleni védekezést, a genetikai ismeretek fejlődését lehetne kiemelni. A negyedik fő átalakulási irány volt a termelésben jelentkező változékonyság és specializáció.

Mindez jelentette az új növényfajták alkalmazásának módjait, az intenzív talajváltó gazdálkodás megalapozását. Végül átalakulási irányként nevezik az új mezőgazdasági munkavégzési technikák gyakorlati kiszélesítését, az élelmezésben fontos új növények terjesztését, a piaci ismeretek közvetítését, az agrárszövetségek létrehozását.

Az európai agrárfejlődés alapjegyei után arra keressük a választ, hogy a XIX. század kezdetétől mely minőségi faktorok befolyásolták és fejlesztették a gazdálkodási készenlétet, tehát a munka (mint termelési tényező) oldaláról az „intelligencia" kialakításának hatóeszközei voltak. Ebből a nézőpontból a racionalizmus hordozójaként vizsgáljuk a tudomány eredményeit közvetítő többfokozatú szakképzési rendszereket, azok kontinentális fejlődését. Különösen a felsőfokú gazdasági akadémiák szerepét. A racionalizmus legfontosabb hordozói az egyetemi tanszékek működését követően az önálló mezőgazdasági tanintézetek voltak. Megjelenésük a XVIII. század végére és a XIX. század elejére tehető. Európa első gazdasági iskoláját Tessedik Sámuel 1779-ben alapította Szarvason, amit saját erejéből 1806-ig tartott fenn. Ezt követte a trnowai parasztiskola (Csehország) 1791-ben, amelyet Schönfeld alapított és az 1799-ig működött. A kontinens első felsőoktatási (főiskola) jellegű intézményét gr. Festetics György 1797-ben Keszthelyen alapította, amely történetének első szakaszában (1848-ig) már mint „vegyes" típusú iskolaként végezte feladatait. 1797-ben Caspar Voght a Hamburg közelében fekvő birtokán Grossflottbeck-ben (Holstein) alapította Németország első mezőgazdasági iskoláját, amit Nikolaus Staudinger vezetett 1812-ig. 1799-ben alapította Nákó Kristóf a nagyszentmiklósi „kis mezőgazdasági iskolát", ami eredeti szervezetében 1855-ig állt fenn. Ugyanekkor nyílt meg Schwarzenberg herceg jóvoltából Bömisch-Krummauban egy mezőgazdasági tanintézet, ami 1851-ig működött. A. D. Thaer cellei (1802) és möglini (1806) intézetével csak-

nem egy időben alapította a svájci Ph. E. Fellenberg 1807-ben Hofwyl-ben mezőgazdasági tanintézetét.[16]

Az állam szerepe a szakképzésben, a szakképzés a mezőgazdaság modernizációjában

A gazdasági fejlődésben, a kapitalizmus korában a szektorális átalakulásban immár az állam lát el stratégiai szerepet. Így a tőkeakkumuláció, a piac kiszélesítése, az intézményes védőpajzs, a jogi keretek megteremtése, az infrastruktúra kiépítése, az államadósság kezelése, a munkaviszonyok javítása, az állami kereslet növelése fűződik tevékenységéhez.

Ugyanakkor összgazdasági szinten alapvető szerkezetváltás mutatkozik, ez a primer szektor különböző mértékű zsugorodását mutatta, a szekunder szektor erősödését. Ebben a folyamatban a gazdálkodó specialistá lesz, a tudomány közvetítői a képzési intézmények. Egyrészt tehát szakmává vált a gazdálkodás, nőttek a tudományos ismeretek, másrészt a zsugorodó ágazatnak termelékenyebbnek kell lennie, tehát a lehető legnagyobb tiszta nyereség lesz a cél. Az államnak alapvető érdeke a mezőgazdasági termelés biztosítása, annak feltételeinek kiszélesítése.

A múlt században a mezőgazdasági tanintézetek alapításában a magánbirtokosok játszottak vezető szerepet, helyüket a XIX. század utolsó harmadában az állam foglalta el (szervezett gazdaképzés), amely végül képes volt a gazdasági egyesületekkel megteremteni a gazdaképzés kereteit. Ezek az intézetek közvetítették a korszerű gazdasági eljárásokat, kialakították a mezőgazdasági kisüzemek racionális vezetéséhez szükséges képességeket. A tudományos ismeretek közvetítésében a mezőgazdasági tanintézetek munkáját kiegészítették az egyesületek és szövetkezetek. Ily módon a klasszikus értelemben vett termelési tényezők felhasználója lesz a modern vállalkozó, szakismeretei lehetővé teszik a termelés fokozását (humán tőke). Ebben az értelemben nem lehet közömbös a hasznos hozam elérésében a mezőgazdasági munkaerő minőségi színvonala (szaktudása).

Az önálló mezőgazdasági tanintézetek megjelenése a 18. század végére és a 19. század elejére tehető. Európa első gazdasági iskoláját Tessedik Sámuel 1779-ben alapította Szarvason, és saját erejéből 1806-ig tartotta fenn. Ezt követte a Trnowai Parasztiskola (Csehország) 1791-ben, amit Schönfeld alapított és 1799-ig működtetett. A kontinens első főiskolai jellegű intézményét gr. Festetics György 1797-ben Keszthelyen alapította, amit még ugyanebben az évben követett Németország első önálló mezőgazdasági iskolája, a Hamburg közelében fekvő Großflottbeckben. Ez utóbbit Caspar Voght angol mintára alapított minta-

[16] Günther Franz, *Universität Hohenheim* (Stuttgart: Ulmer Verlag, 1968), 296–297, Csiki László, *Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete* (Budapest: Pátria nyomda, 1943), 7–31.

gazdaságában működtetette. 1799-ben Nagyszentmiklóson (Nákó József-féle Kis Mezőgazdasági Iskola) és Böhmisch-Krummauban (Csehország) indultak önálló mezőgazdasági iskolák. A. D. Thaer cellei (1802) és möglini (1806) intézetével csaknem egy időben alapította Fellenberg 1807-ben Hofwylban (Svájc) mezőgazdasági tanintézetét.[17]

Svájc a kontinentális mezőgazdasági képzéshez a földművesiskola mintájául szolgáló ún. Wehrli-iskola létrehozásával járult hozzá. A svájci iskolát – amely Thaer tevékenységével egy időben fejlődött – Pestalozzi hatására Philipp Emanuel Fellenberg teremtette meg, aki Bern kantonban vásárolt (Hofwyl) birtokán 1799-ben először szegényiskolát alapított.[18] Az 1807-ben továbbfejlesztett intézményt Fellenberg követőjéről (Johann Jacob Wehrli) Wehrli-iskolának nevezték el. Az intézményt vezetői már többfokozatú iskolaként működtették. 1812-ben a fiatal württembergi herceg Schwerz kíséretében Hofwylban járt, ennek eredményeként született meg annak részletes leírása, amely mintául szolgált a német (pl.: Hohenheim, Schleißheim és Gern stb.) földművesiskolákhoz.[19]

Az összgazdasági szerkezetváltás legfőbb faktora a jogi és intézményes keretek és a piaci viszonyok megváltozása volt. Az utóbbi egyben a kínálati oldal átalakulását jelentette, a termelési tényezők megváltozását, abban a humán tőke növekvő szerepét. Megváltoztak a termelési tényezők árviszonyai, átalakult a termelési technika. A munka és tőke szakszerűbbé vált. A keresleti oldal átalakulásának legfontosabb mutatói a privát háztartás, az állami kereslet növekedése, nőttek a vállalkozók befektetései, a külföldi kereslet. Megváltozott a szolgáltatások ára, egyre meghatározóbbá vált a fogyasztói kör preferenciája.[20]

A mezőgazdaság átalakulása a 19. század második felében megnyilvánult a termelés növekedésében, a szerkezetváltásban, a hozamok átalakulásában, az agrárpolitika megjelenésében. A mezőgazdasági szakképzés állami felvállalásának programja A. D. Thaer nevéhez fűződik, aki elképzeléseiben megfogalmazta a háromszintű képzés fontosságát: 1. a felső vagy tudományost, 2. közép vagy művészi, 3. az alsó vagy kézműves.

A 19. század közepéig a földművesiskolák száma gyors szaporodásnak indult, Németországban számuk 1857-ben 38-ra emelkedett. Az osztrák államterületen

---

[17] William Löbe, *Die landwirtschaftlichen Lehranstalten Europas, ihre Geschichte, Organisation und Frequenz* (Stuttgart–Tübingen: Cotta, 1849)

[18] Hermann Wahlen, *Die landwirtschaftliche Bildungsgedanke in der Schweiz* Bern, 1943, Martin Kühner, *Die bäuerlichen Fachschulen im Rahmen des beruflichen landwirtschaftlichen Schulwesens* (Stuttgart–Hohenheim: Dissertation der Universität Hohenheim, 1929)

[19] Theodor von der Goltz, *Geschichte der deutschen Landwirtschaft. 2. köt.* (Stuttgart–Aalen: Scientia–Verlag, 1903 (1963), 48–50, 127–128, Martin Kühner, *Die bäuerlichen Fachschulen im Rahmen des beruflichen landwirtschaftlichen Schulwesens* (Stuttgart–Hohenheim: Dissertation der Universität Hohenheim, 1929), 32–34.

[20] *Moderne Wirtschaftsgeschichte.* Herausgegeben von Gerold Ambrosius, Dietmar Petzina und Werner Plumpe (München: Oldenburg Verlag, 1996), 180.

a 19. század közepén (Grottendorf és Trieszt) megjelentek svájci mintára a földművesiskolák.[21]

Franciaországban már a többfokozatú mezőgazdasági képzést körvonalazta az 1848. október 3-i rendelet, amelynek első lépcsőjét az ún. „tanüzemek", középső szintjét a területi mezőgazdasági iskolák (Grignon, Grand Jouan, La Saulsaie és Saint-Angeau) alkották.

Végül a harmadik szintet (felsőfokú képzés) a Versaillesi Nemzeti Mezőgazdasági Tanintézet reprezentálta.[22]

A belga mezőgazdasági képzésben 1848-1854 között 13 gazdasági iskolát alapítottak, amelyből 11 volt földművesiskola.[23] Angliában az első mezőgazdasági iskolát 1809-ben Laudon nyitotta meg, szórványosan alakuló iskoláit erre az időre már rendszerré fejlődő ír mezőgazdasági képzés is megelőzte. Összességében a külön szakmai mezőgazdasági képzést nyújtó gazdaképzési rendszer Angliában az 1880-as évek végére sem jött létre, tényleges változás e tekintetben az 1900-as években indult el.[24] Oroszországot a 19. században az alacsony népsűrűség, a szláv földközösség jelenléte jellemezte. A cári család 1833-ban Péterváron alapított földművesiskolát, Gorigoretz-ben pedig 1840-től mezőgazdasági tanintézetet működtetett, 1846-ban hat földművesiskola mellett mintagazdaságokat és egyéb speciális iskolákat tartottak fenn egyesületek és magánbirtokosok.[25]

A 19. század közepéig a mezőgazdasági tanintézetek alapítása többnyire magánbirtokosok felismerésének köszönhető, nagyobb arányú állami beavatkozás és finanszírozás a 19. század második felétől kezdődött el.

A kontinentális képzési formák közül kiemelkedett a dán népfőiskola. A dán parasztok Németországtól megtanulták a mezőgazdasági hitel elveit és megszervezését, a termelést és az elosztást forradalmasító szövetkezetek a tudományos ismeretek mellett a legfontosabb hatást gyakorolták a dán mezőgazdaság fejlődé-

---

[21] William Löbe, *Die landwirtschaftlichen Lehranstalten Europas, ihre Geschichte, Organisation und Frequenz* (Stuttgart–Tübingen: Cotta, 1849), 103, Martin Kühner, *Die bäuerlichen Fachschulen im Rahmen des beruflichen landwirtschaftlichen Schulwesens,* (Stuttgart–Hohenheim: Dissertation der Universität Hohenheim, 1929), 32–36.

[22] H. M. Jenkins, *Report an Agricultural Education in North Germany, France, Denmark, Belgien, Holland and the United Kingdom* (London: Eyre and Spottiswoode 1884), 94, Kurt Krebs, *Das landwirtschaftliche Lehr – und Berufsausbildungswesen im Frankreich* (Bonn – Bad Godesberg: AID, Land- u. Hauswirtschaftl. Auswertungs- u. Informationsdienst e.V.; Frankfurt a.M.: Verl. Kommentator, 1969), 7–10.

[23] Szávai Ferenc, „A magyar mezőgazdasági szakképzés az európai fejlődés rendszerében", in *Az agrárszakoktatás szerepe a mezőgazdaság modernizációjában című konferencia programja a XXXIX. Georgikon Napok rendezvényeként, 1997. szeptember 23–25,* szerk. Szabó István és Kótun Károlyné (Keszthely: PATE Georgikon Mezőgazdaság-tudományi Kar, 1999), 127.

[24] G. E. Fussel, „Mezőgazdasági oktatás Angliában 1914 előtt", *Agrártörténeti Szemle* (1975): 3–4. szám 425–448.

[25] William Löbe, *Die landwirtschaftlichen Lehranstalten Europas, ihre Geschichte, Organisation und Frequenz* (Stuttgart–Tübingen: Cotta, 1849),137–168.

sére. Az európai mezőgazdaság fejlődésében az 1870-es évek jelentették a nagy fordulópontot, ami a termelés és a termelékenység növekedésével jellemezhető. Egybeesett mindez a mezőgazdasági szakképzésben jelentkező állami támogatás növekedésével és a többfokozatú képzési formák megvalósulásával, amit új képzési formák segítettek. A mezőgazdasági szakképzés leglátványosabban fejlődő eleme a téli gazdasági iskola volt.

A magyar mezőgazdasági szakképzés korai szakasza

Magyarországon a 18. század közepétől fellendült a mezőgazdasági szakirodalmi tevékenység. Az 1770-es évektől egy újabb mozgalom indult el a kormány támogatásával, amely a korszerű gazdálkodás fogásait hirdette. Az új, racionális – Tessedik elnevezésével – „jobbított mezőgazdaság" elveit a szakirodalom és a kormány intézkedései közvetíthették a szélesebb néprétegek felé.[26] Az első önálló kísérletet Tessedik Sámuel evangélikus lelkész tette az 1779-ben alapított gyakorlati gazdasági-ipari iskolájának a felállításával. A másikat Festetics György gr. 1797-ben keszthelyi birtokán tette, amikor annak szakemberszükségletét felismerte, egyben felkérte annak vezetésére a kor legkitűnőbb szakembereit (Nagyváthy János, Pethe Ferenc).[27]

A Georgikon magánintézményként működött, elsőrendű célja volt az uradalom munkaerejének a javítása. A „parasztiskola" párhuzamos működtetése a Fellenberg-féle, majd hohenheimi elvekre emlékeztetnek bennünket. Az európai tanintézetek többségétől eltérően a Georgikon tanárai és diákjai (ösztöndíjasai) a gróf alkalmazottai voltak.[28] A kor kiemelkedő alkotása volt a Magyaróvári Mezőgazdasági Tanintézet, alapítása Albert Kázmér szász-teschen herceg és felesége, Mária Krisztina főhercegnő magánvagyonából történt 1818 októberében.[29]

A Nagyszentmiklósi Földművesiskola 1800-ban nyílt meg és 1855-ig folyamatosan működött.[30] Az első magyar nyelvű iskola a Rohonci Mezőgazdasági

---

[26] Wellmann Imre, „Tessedik és a magyar agrárfejlődés," *Agrártörténeti Szemle* (1961): 2. szám. 207–222.

[27] Balás Árpád, szerk. *Magyarország mezőgazdasági szakoktatási intézményei 1896.* (Magyar-Óvár: Czéh Sándor-féle könyvnyomda, 1897), 201. William Löbe, *Die landwirtschaftlichen Lehranstalten Europas, ihre Geschichte, Organisation und Frequenz,* (Stuttgart–Tübingen: Cotta, 1849), 104–105, Hanzó Lajos, „Tessedik néhány kiadatlan gazdasági írása," *Agrártörténeti Szemle* (1961): 241–282, 270–282, László Csiki, *Die Geschichte der Agrarwissenschaftliche Hochschule* (Keszthely: Keszthelyi Mezőgazdasági Főiskola, 1967)

[28] Gunst Péter, Die erste Epoche des Georgicons in Keszthely (1797–1848)", in *Wirtschaftskräfte und Wirtschaftswege III. Auf dem Weg zur Industrialisierung,* Hrsg.: Hermann Kellenbenz und Jürgen Schneider. Bd. 6, (Bamberg: Beiträge zur Wirtschaftsgeschichte, 1978), 177–185.

[29] Kulcsár Imre, „A Magyaróvári Gazdasági Akadémia alapításának előzményei", *Agrártörténeti Szemle,* (1969): 1–2. szám. 160–172.

[30] Vincze Frigyes, *Szakoktatásunk múltja és jelene* (Budapest: Szepes és Urbányi könyvnyomda, 1937), 22.

Tanintézet volt, ez egyben a téli gazdasági iskolának megfelelő elvek szerint működött. Az intézet 1839-ben nyílt meg, de a következő évben már bezárta kapuit. A korszakból még a földvári (1845) és a szőkehalmi (1846) földmívesiskola alapítása emelhető ki. Az abszolutizmus idején Magyarországon csak a Magyaróvári Tanintézet és az alsó fokú Nagyszentmiklósi Földművesiskola maradt fenn.[31]

A mezőgazdasági képzés fejlesztésében kialakult viták a nyugat-európai formákhoz hasonlóan a jól elkülöníthető hármas fokozatú rendszer igényét fogalmazták meg.[32] Ugyanakkor az európai tanulmányutak tapasztalatai során a francia és a württembergi földművesiskolák és a bádeni téli gazdasági iskolák felállítását sürgették hazánkban.[33] Az 1874. évi átszervezés eredménye a szakképzés hármas tagozódásának megvalósulása volt. Felső szinten a Magyaróvári Akadémia, közép fokon a debreceni, a keszthelyi, a kolozsmonostori és a kassai tanintézetek működtek. Az alsó szintet a Keszthelyi és a Liptóújvári Földmívesiskolák képviselték. A magyar rendszer az 1880-as években elmaradást mutatott – különösen közép- és alsó fokon – a vizsgált nyugat-európai szakképzési hálózatoktól.[34]

Darányi Ignác minisztersége idején újabb földművesiskolákat alapítottak. Az 1906-os átszervezés a mezőgazdasági tanintézeteket akadémiákká alakította át, gyakorlatilag a középfokú képzés ezzel megszűnt.

A magyar mezőgazdasági szakképzési rendszer teljes kiépülése az első világháború kitörésének az idejére nem történt meg, a meglévő szakképzési hálózat hiányosságokat mutatott. Jellemezte az egyenetlenség, a fennálló intézmények számához túlzottan kiépített főiskolai intézeteivel, ugyanakkor középfokú szakiskolák nélkül, az ország agrárjellegéhez viszonyítva kevés alsófokú tanintézettel. A rendszer a kialakulás állapotában volt.[35]

---

[31] Szávai Ferenc, *Gazdaképzési rendszerek – A mezőgazdasági szakképzés története a XIX–XX. századi Európában* (Pécs: Pannónia Könyvek, Pécsi Tudománytár sorozat, 1996), 59–68.

[32] Heckenast József, *A mezőgazdasági szakoktatástörténet alapjai az 1850-es és 1910-es évek között* (Gödöllő: Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 1992), 50–53.

[33] Szávai Ferenc, „A magyar mezőgazdasági szakképzés az európai fejlődés rendszerében", in *Az agrárszakoktatás szerepe a mezőgazdaság modernizációjában című konferencia programja a XXXIX. Georgikon Napok rendezvényeként, 1997. szeptember 23–25,* szerk. Szabó István és Kótun Károlyné (Keszthely: PATE Georgikon Mezőgazdaság-tudományi Kar, 1999), 130, Sporzon Pál–Kodolányi Antal jelentése a gazdasági szakoktatás állapotáról Francia- és Németországban, Svájc és Belgiumban 1867-ben.

[34] Österreichisches Staatsarchiv (Allgemeines Verwaltungsarchiv) Ministerium für Ackerbau (ÖStA/AVA/MfAb) Zl.: 165/1881., Sporzon Pál, „A gazdasági tanügy állása nálunk és Ausztriában", *Gyakorlati Mezőgazda* (1884): május 10., Gustav Oldenburg, *Der Ausbau des landwirtschaftlichen Unterrichtswesen und Beratungswesen in Preußen* (Berlin: Parey, 1920), Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HStAS) E 200 BE 98 143–147. Bericht der Central-Stelle für die Landwirtschaft an Königliche Ministerium des Kirchen- und Schulwesens. Stuttgart, 1883 január 30., továbbá az 1864–1890 között a témára vonatkozó iratok 1–396 f.;

[35] Szávai Ferenc, *Gazdaképzési rendszerek – A mezőgazdasági szakképzés története a XIX–XX. századi Európában* (Pécs: Pannónia Könyvek, Pécsi Tudománytár sorozat, 1996), 72–75.

Az európai szakképzésben is fontos szerepet töltöttek be a felsőbb gazdasági iskolák, akadémiák és főiskolák, ezeknek különböző szervezeti formái alakultak ki. Magyarországon a felsőfokú képzés egyik reprezentánsa volt a Magyaróvári Királyi Gazdasági Akadémia. Keletkezésének éve 1818, 1848-ig magánintézet volt, 1850. ausztriai birodalmi, 1869. m. kir. állami lett. Ausztriában: cs. kir. gazdasági főiskola (K. k. Hochschule für Bodenkultur) Bécsben. Törvényhozás útján 1872. keletkezett. Három szakiskola volt benne egyesítve, gazdasági, erdészeti és kultúrtechnikai.

Németország Württemberg tartományában a Hohenheimi Gazdasági Akadémia érdemel említést. Keletkezésének éve 1818, 1843-ban lett akadémia, azelőtt erdészeti szakiskola is volt hozzácsatolva. A bajor Weyhenstephani Királyi Gazdasági és Serfőzőképző Akadémia. Az 1822-ben Schleissheimban felállított gazdasági tanintézetet 1852-ben Weyhenstephanieba, Freising mellé helyezték át. A porosz Poppelsdorfi Királyi Gazdasági Akadémia. A bonni egyetem tulajdonában levő poppelsdorfi birtokon 1847. állítottak fel felsőbb gazdasági tanintézetet, melynek 1860-ban gazdasági akadémia címet adtak. A porosz Halle-Vittenbergi Királyi Egyetem kapcsolatában 1862-ben a gazdaság előadására tanszéket állítottak, melyet 1863-ban gazdasági tanintézetté bővítettek. A porosz Berlini Királyi Gazdasági Főiskola. Az 1859-ben Berlinben felállított gazdasági tanintézetet 1880-ban az 1867-ben megnyílt gazdasági múzeummal kapcsolták össze egyesített gazdasági tanintézet és múzeum cím alatt, 1881-ben pedig az addig Proskauban (Porosz-Szilézia) fennállott gazdasági akadémiával, melyet e végből feloszlattak, hozták szerves kapcsolatba, s az ekként egyesített három intézményt gazdasági főiskola (Landwirthschaftliche Hochschule) cím alatt nyitották meg. A boroszlói (Breslau) porosz királyi egyetem kapcsolatában gazdasági tanintézet nyílt meg 1881-ben, részben a feloszlatott proskaui gazdasági akadémia tanszereivel ellátva; állatkémiai, állatorvosi és gazdasági szakosztályokat egyesít magában. A göttingeni porosz kir. egyetemen már 1770-ben állítottak fel tanszéket a gazdaság tanítására, 1872. azonban gazdasági tanintézetet és ezzel együtt állatorvosi tanintézetet kapcsoltak hozzá. A kieli porosz kir. egyetem mellett 1873 óta áll fenn gazdasági tanintézet, melyhez 1877. agrárkémiai, tejgazdasági s egyéb állomásokat csatoltak. Az 1886-87. tanévben az intézetnek 13 előadó tanára és 3 hallgatója volt. A königsbergi porosz kir. egyetemhez kapcsolt gazdasági tanintézet 1876-ban keletkezett. Látogatottsága nagyon csekély. A lipcsei szász kir. egyetem kapcsolatában 1869 óta létezik gazdasági tanintézet, melynek igazgatója a bölcsészeti fakultás rendes tanára, ki a gazdasági tanintézet ügyeit önállóan vezeti: a tanerők az egyetemi tanári karból kerülnek ki. A giesseni hesseni nagyhercegi egyetemhez kapcsolt gazdasági, tanintézet 1871-ben nyílt meg azon rendeltetéssel, hogy a kor színvonalán álló gazdákat neveljen, s egyúttal az egyetem

kamaralista és erdész hallgatóinak alkalmat szolgáltasson gazdasági szakismeretek szerzésére.

Franciaországnak csak egy gazdasági főiskolája van Párizsban, École supérieure de l'agriculture címen, melynek célja tudományosan képzett gazdákat, gazdasági tanárokat, gazdasági köztisztviselőket, gazdasági állomásvezetőket, agrárvegyészeket, kulturmérnököket stb. képezni, és az állami erdészek neveléséhez hozzájárulni, amennyiben a Nancyban fennálló erdészeti akadémiába csak olyanok vétetnek fel, kik a párizsi gazdasági főiskola diplomáját megszerezték, és 1889-től fogva Franciaországban csak az lehet állami erdész, ki e két intézetet elvégezte.

A mezőgazdasági elitképzés: a gazdasági akadémiák

A mezőgazdaság modernizációjában fontos szerepet játszott a tudomány, a tudás, a termelés minőségi tényezőinek fejlesztése, ami valójában a munkaerő fejlesztésével függ össze. Az ismeretszerzés az általánosan képző intézményekben és a mezőgazdasági szakiskolákban zajlott. A termelést végző személy szakismerete, annak állapota fontos volt a piacgazdaság konkurenciája miatt. Természetesen az iskolai képzés mellett fontos szerepet töltött be a tudományos ismeretek propagálása szakmai folyóiratokban vagy esetleg önálló munkákban. A mezőgazdaság fejlesztésének e területén fő hordozói voltak: az agrártudomány eredményei, jeles képviselőiken keresztül.

Thaer tanításai eljutottak Magyarországra is, hiszen levelezett Festetics Györggyel, Tessedik könyvtára is tartalmazott Thaer műveket. A 19. század elején propagálta Thaer modern nézeteit Pethe Ferenc is. Itt mellőzve a mezőgazdaság teljes ágazati bemutatását, a termelési tényezők és Thaer elképzeléseinek megfelelően csak a mezőgazdasági üzem termelésének oldaláról közelítjük meg a kérdést. A mezőgazdaság tudományos alapra helyezésében fontos szerep hárult a mezőgazdasági üzemtanra, Thaer nyomán írt ilyen jellegű munkát 1854-ben Lónyai Gábor, majd a 19. század utolsó harmadában a korabeli európai tudomány szintjén álló önálló művek is születtek: 1871-ben Kodolányi Antal Mezei Gazdasági Üzemtana, 1880-ban Sporzon Pál könyve, a „Mezőgazdasági üzemtan tudományos és gyakorlati alapon", majd 1894-ben Hensch Árpád Mezőgazdasági üzemtana.

A mezőgazdaság modernizálása szempontjából a gazdálkodás tudományos alapokra helyezése volt a racionalitás (Thaer alapján), ezt a 19. század elején okszerűségre fordították magyarul.[36]

Fontos faktora a munkaerő képzésének a mezőgazdasági akadémiai képzés, de természetesen annak közép- és alsófokú szintje is külön említést érdemel.

[36] Orosz István, „A mezőgazdaság modernizálása," *Magyar Tudomány* (1989): 10–11. szám. 821–831.

Egyetértve Eckhardt Schremmerrel, tágabb értelemben vett munkaerő-minőség javításának fontos területe volt a mezőgazdasági egyesületek, szövetkezetek tevékenysége is, hiszen a szakmai tudást és tapasztalatot adták át tagjaiknak. Az egyesületeknek és szövetkezeteknek szintén a mezőgazdasági haladás elősegítése volt a célja, helyi és országos szinten.[37]

A háromfokozatú mezőgazdasági szakképzés legfontosabb és legmagasabb szintű szervezete a gazdasági akadémiák voltak 1906-tól. Az első iskolák szerveződése után az állami szerepvállalás hatására kialakuló háromszintű mezőgazdasági szakképzés jelentette a rendszert.

Komoly viták után szervezték át a mezőgazdasági szakoktatást, aminek lényege az volt, hogy megállapították, hogy azt jól elkülöníthető módon három fokozatra kell tagolni. Ez gyakorlatilag megfelelt a Thaer által hangoztatott elveknek. A mezőgazdasági szakképzés teljessé tételének további lépései újabb vitákat indukáltak, egyrészt a hiányos elméleti képzés kiküszöbölésére és a rövid tanidő megváltoztatására jelentek meg kritikák. A vita tárgyát képezte a tananyag is, illetve, hogy a tanintézetek egymástól függetlenek és nem épülnek egymásra.[38]

Ugyanakkor éles kritikával illették a meglévő tanintézetek látogatottságát, azt, hogy az ország lakosságához képest elenyésző volt azok száma, akik a tudományos ismereteket elméleti és gyakorlati szinten elsajátították.

A mezőgazdasági szakoktatás újjászervezése Ferenc József 1874. augusztus 25-én kelt jóváhagyásával életbe lépett, amely kijelölte a rendszer és a gazdaképzés további fejlődésének kereteit. Ez megvalósította a szakképzés hármas tagozódását, ami alapján annak felső szintjén a magyaróvári tanintézet működött, melyet akadémiai rangra emeltek. Fontos része volt a mezőgazdasági képzési rendszernek a középfokú intézményi hálózat. 1874-től a keszthelyi, debreceni, kolozsmonostori és kassai tanintézetek tartoztak ide. Végül az alsó szintet a földművesiskolák képviselték, ami akkor Keszthelyen és Liptóújváron működött.[39]

A mezőgazdasági elitképzést érintette, hogy 1906. augusztus 17-én Ferenc József jóváhagyta a mezőgazdasági tanintézetek akadémiákká történő átszervezésének a szabályzatát, amely a 72.445/ 1906 augusztus 30. IV. A. 1. F. M. sz. rendelettel lépett életbe. Az első világháború előtt a felsőfokú gazdasági szakképzés – tulajdonképpeni elitképzés – száz százalékban a vidéki gazdasági akadémiákon

---

[37] Eckhardt Schremmer, „Faktoren, die den Fortschritt in der deutschen Landwirtschaft im 19 Jahrhundert bestimmen," *Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie* (1988): Oktober. 57–58.

[38] Heckenast József, *A mezőgazdasági szakoktatástörténet alapjai az 1850-es és 1910-es évek között* (Gödöllő: Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 1992), 72–82.

[39] Vincze Frigyes, *Szakoktatásunk múltja és jelene* (Budapest: Szepes és Urbányi könyvnyomda, 1937), 31.

történt. Természetesen a magyar birtokosok előszeretettel látogatták a Hohenheimi Gazdasági Akadémiát.[40]

Felsőbb gazdasági iskolákba komoly iskolai előképzettséggel lehetett jelentkezni, mivel a tudományos előadások megértésére és önálló gondolkodásra volt szükség. Az oktatás célja a hallgatók olyan képzése, hogy azok a mezőgazdaság és annak különféle ágairól alapos tájékoztatást nyerjenek, aminek segítségével nemcsak a nagyobb birtokok kezelésére és vezetésére nyernek képesítést, hanem minden mezőgazdasági ágban nyernek ismereteket, és önálló kutatások végzésére váltak képessé.

Az akadémiák elhelyezése megengedte, hogy az elméleti oktatással párhuzamosan a gyakorlati, illetve szemléleti oktatás is figyelemben részesítsék. Az 1906-ban előírt tanterv a tudomány szinte valamennyi ágazatát érintette, nemcsak elméleti, hanem gyakorlati téren.

Az első tanévben a fő hangsúly a gyakorlati oktatáson volt, a második és harmadik évben nőtt az óraszám, de ezekben is fontos szerepet kapott gyakorlati ismeretek átadása.[41]

Az intézmények célja volt, hogy a hallgatókat jól előkészítse tudományos és gyakorlati oktatással saját birtokuk vagy bérletük okszerű kezelésére, és általában a gazdasági pályára. Fokozatosan teret nyert, hogy a szakmai tudás elengedhetetlen feltétele a termelés eredményességének. Ehhez járultak hozzá felsőbb szinten a gazdasági akadémiák. Fontos volt még, hogy a mezőgazdasági szakképzés egésze számára itt képeztek tudományos szakembereket, akik a háromfokozatú rendszerben iskolaigazgatóként, tanácsadóként, minisztériumi tisztviselőként, vagy gazdasági akadémiai tanárként szolgálták az ágazat fejlődését.

[40] György Fehér, „Die ungarischen Hörer der Hohenheimer Landwirtschaftlichen Akademie (1818–1893) Schicksale, Lebensläufe", *Zeitschrift für Agrargeschihte und Agrarsoziologie* Heft (1987): Április 1. 30–43.

[41] Heckenast József, *A mezőgazdasági szakoktatástörténet alapjai az 1850-es és 1910-es évek között* (Gödöllő: Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 1992), 82–84.

FERENC SZÁVAI

THE ROLE OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE AGRICULTURAL MODERNIZATION

The development of agronomy to an independent scientific subject and the ceasing of feudal bounds were preconditions of the organization of the agricultural educational systems. The media of the results of scientific works from the turn of the 18th and 19th centuries were the educational institutes, societies, co-operations, books and journals. The usage of scientific results in practice was first propagated by „the rationalist school" founded by Albrecht Daniel Thaer. It had a principle role in the development of agricultural economics and its growth to an independent subject. The agricultural knowledge was mainly spread by cameralist departments in the beginning of 19th century, but during the century more and more agricultural academies were founded. Governmental funding was started during the middle of the 19th century, and it made possible the organisation of primary and secondary levels of a multi-level agricultural training system. The agricultural development happened in different times in the European countries. Apart from technical factors (estate and capital), the training systems, the societies, co-operation and knowledge meant a new uplifting power for the development of agriculture, as a utilization of rationalism. At the same time they raised the quality of agricultural work.

KERESZTY ORSOLYA

Vision and debate on Schooling and Learning for Women in the journal Nemzeti Nőnevelés (National Female Education) (1879–1919)

Nemzeti Nőnevelés (National Female Education) (1879–1919) [1]

This paper analyzes visions and debates over the 'woman question' in *Nemzeti Nőnevelés (National Female Education) (NN)* (1879–1919), the journal of women's education, with special emphasis on secondary-level education for girls. Secondary-level education for girls in Hungary was institutionalized in the era of the Dual Monarchy. *NN* is important with respect to women's education and the women's movement, because before an 'organized' women's movement existed in Hungary, it was the forum where ideas and experiences about girls' education could be exchanged and where some social initiatives were mentioned for the first time. *NN* aimed to be a 'neutral' forum, which meant that very diverse authors could publish in it, regardless of their point of view, though *NN* had a clear set of values and perspectives as reference points. In this way *NN* represented various opinions that were present in society at that time: 'Its task is not to be noisy, but to work silently for the interests of female education in the future too.'[2] Although some articles did not meet the perspective of *NN*, these articles were still published,[3] while the editor made a comment to indicate the difference in the perspectives.[4] In some cases two reactions were published, but then the editor interrupted stating that it was by no means the profession of the journal to participate and provide space for any hot debate. This practice corresponded with the previously defined purpose of the journal, namely that it wanted to avoid any tension with the authors.

In the analysis special emphasis is placed on the visions and debates about secondary-level education for girls, which characterized *NN* on the perspectives, on shaping and reforming the diverse school types and their functions within the system of secondary-level education for girls. The paper thus is intended to contribute to the existing literature by adding a more complex picture of and deeper

[1] This paper is based on my MA thesis, Central European University, Gender Studies, 2004. All the translations in the text are mine.

[2] Sebestyénné Stetina Ilona, „Olvasóinkhoz", (To our readers) *NN* (1890): XVII. 1–2.

[3] For example *NN* (1896): XXIII. 167–173.

[4] For example *NN* (1887): XIV. 182–183., (1891): XVIII. 142–145.

insights into contemporary discourse and debate about the 'woman question', and women's secondary education.

The journal *Nemzeti Nőnevelés* (*NN*) existed from 1879 to 1919. It was first published on the day when a supporter of women's education, Janka Zirzen (f, 1824–1904) became the headmistress of the first Hungarian State Teacher Training Institute in Hungary.[5] *NN* wanted an educational system for girls in Hungary which was 'national' and practical.[6] It also wanted to continue education outside schools, therefore it focused on teachers' personal experiences.[7] In this way *NN* aimed to fill a gap that existed between formal teacher education and teachers' practice. The first editor of *NN* was educational writer and teacher Sándor Péterfy (m, 1841–1913) from 1879 to 1885. The historian, educator, and author of many textbooks Gyula Sebestyén (m, 1848–1911) became the editor in 1885.[8] In 1890 Gyula Sebestyén's wife, schoolteacher and headmistress Sebestyénné Stetina Ilona (f, 1855–1933) became the editor. She aimed to rely on the 10-year tradition of the journal, but also wanted to reestablish the foundations, and to reassign the task of the journal; [T]o edit a journal that serves the interests of women's education is doubly difficult in our country, where interest in women's education is not general. But my task is easier, since I do not have to work as a pioneer, since I can rely on the past. Not only has *Nemzeti Nőnevelés* a 10-year-long career accompanied by the approval of the best, but it also has exact guiding principles, colleagues, and a reading public. I know that I will serve our journal and the purpose it serves if I insist on its program based on a 10-year practice, and if the journal makes an effort to keep an eye on, and support the Hungarian female educational movements;[9] if it raises its voice in important educational issues; if it wants to support the teachers and the parents in their professional work with some illuminating articles; if it provides an opportunity for discussion for the supporters of women's education and the experienced teachers; and if it creates a connecting link between the educational institutions and the professionals working in the field of women's education.[10]

After the first decades of its existence, an editorial note referring to the purpose of the journal was published in 1910.[11] The editor emphasized that *NN* followed the original program from 1879, but that it was also opened to new and modern schools of thoughts. *NN* also aimed to inform the readers about the women's movement and educational achievements of the more 'developed' nations, and it

---

[5] *NN* (1880): I. 1–19.
[6] *NN* (1882): V. 17–24.
[7] Ibid.
[8] *NN* (1885): XII. 729–730.
[9] The author did not specify what kind of educational movements she meant.
[10] Sebestyénné Stetina Ilona, „Olvasóinkhoz", (To our readers) *NN* (1890): XVII. 1–2.
[11] *NN* (1910): 30.

called for the application of successful elements from foreign practice.[12] It also aimed to popularize the Hungarian educational institutions, and took on and supported any 'progress' and 'development' that was based on a 'national' character, and rejected the explicit copying of foreign educational models. Thus any new idea was welcomed in the journal, but as it said 'one had to remain Hungarian'. It was also claimed that after the spread of women's organizations in Hungary, *NN* helped these organizations, because it did not want to lose the competition with other journals that supported women's organizations.[13]

In 1915 Lajos Vázsony (m) became the editor of *NN*.[14] He also insisted on keeping the original program from 1879 but he also formulated the program of *NN* in broader terms, namely that from that time *NN* aimed to deal with any issues that were connected to education and teaching.[15] The last note from the editor was published in 1918, when the new editor Sándor Berecz (m, 1861–?) claimed that the program of *NN* remained the same, but admitted that the First World War had created a new situation. Thus he added that in this situation the aim of the journal was to produce 'progress', peace and happiness, which were Hungarian women's, and especially Hungarian female teachers' tasks.

To summarize, *NN* emphasized the original program from 1879 until the last years of the journal, yet broadened in terms of women's secondary education and in being a forum for women's movement in Hungary. *NN* itself also admitted that it could not resist the contemporary social, political and cultural changes, for example in the case of the women's movement. The strong emphasis on the 'national' character of education remained in the program too.

Women's secondary education in NN

After the Compromise in 1867, the national women's movement revived, which corresponded with the wider European and the American practice.[16] In *NN* it was realized that women's education was an important part in the nation-building process, and women had to be educated because only then could the nation develop: "Yes, we Hungarians have reached this level. Of course mentioning the wooden spoon and the needle as the borderline will not stop soon, but these books[17] are the evidence for the fact that Hungary has reached the second level. The second level means that developing women's education has become a 'natu-

[12] Ibid.

[13] Ibid.

[14] *NN* (1915): 1–4.

[15] *NN* (1915): 1–4.

[16] Bonnie S. Anderson, *Joyous greetings: the first international women's movement 1830–1860* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

[17] The author is referring to John Stuart Mill's *Subjection of Women.*

ral need', moreover a 'national' duty for the educated people, and now the only question is how it should be developed."[18]

The first high school for girls (felsőbb leányiskola) was opened in 1875 in Hungary. The dissatisfaction with high schools for girls was present in *NN* from the beginning.[19] What were the reasons for that? Lack of unified management, lack of students in the upper classes, the low standard of teaching, unequal relation between knowledge of the facts and education in the process of teaching; all of these were argued to decrease the standard of teaching in high schools for girls.[20] Based on these 'problems' what kind of a woman was the pedagogical ideal of these institutions in the beginning? The 'ideal woman' was to have common sense, but not be bookish, would know the basic facts, could think properly, loved working, and was a happy woman.[21] What was to be done with all these educational 'problems' defined above? It was argued that the curricula had to be changed, different school types had to be traversable for students, female teachers had to be employed in high schools for girls, and proper text books had to be published.[22] For example the supporter of women's education, headmistress Antonina de Gerando (f, 1845–1914) rejected the 'common belief' that knowledge and science caused nihilism in women, and argued that:[23] „By the time educated man can make sense from their own situations namely that they were not created to be slaves, (...) and the more they are subordinated, with the bigger passion they will overdo things."[24]

She argued that women should not be excluded from education, and in this way she challenged the previous 'image of woman' that had often been claimed to be in danger because of women's higher education.[25] This challenge created a new situation, in which it was argued that on the one hand women could get the same education as men did, but in a different way. This difference in method was based on the difference between the sexes, which meant that women's education was to correspond with women's situation, women's character, and their 'natural' duties

---

[18] Aladár György, „A magyar nők művelődési foka", (Hungarian women's educational level) *NN* (1890): XVII. 389–390.

[19] *NN* (1883): VII. 147–150., VIII. 409–415., (1887): XIV. 40–45.

[20] *NN* (1883): VIII. 409–415.

[21] Ibid.

[22] *NN* (1887): XIV. 40–45.

[23] *NN* (1887): XIV. 53–59.

[24] Antonina De Gerando, „A felsőbb leányiskolák tanítási rendszeréről", (About the teaching methods of high schools for girls) *NN* (1887): XIV. 54.

[25] Judit Acsády, „A huszadik század asszonya" A századforduló magyar feminizmusának nőképe, („The woman of the 20th century" The image of woman in Hungarian feminism at the turn of the century) in *Szerep és alkotás. Női szerepek a társadalomban és az alkotóművészetben (Role and creation. Female roles in the society and arts)* ed. Beáta Nagy and Margit S. Sárdi (Debrecen: Csokonai Kiadó, 1997), 243–253.

in the society: [26] „In this way women will be able to understand the initiatives of their nation and age, and will be able to fulfill their duties that have been appointed for them. (...) It has to be taken into account that their mental capacities have some limitations, due to their sex and more affectionate character. That is why in the upper classes teachers cannot demand the same from the two sexes."[27]

On the other hand this difference in method was questioned, since it was claimed that there was no difference between the sexes: „Since women themselves who have fought for the equality of the sexes have proven that there is no difference in mental capacities between men and women."[28] In sum, it was argued that women could also be educated like men, but the gendered character of education based on the 'different duties' of the sexes remained in the context of the contributions in *NN* until the last years.

In the second half of the 1880s it was argued that the curricula and the organization of the different types of schools should be unified.[29] The argument for unification of the various types of schools for girls was very important if the class aspect of secondary-level education is considered. Schools were chosen on the basis of the students' social class. This class-based selection was closely connected to the varied purposes of secondary-level schools.[30] While higher elementary schools (polgári leányiskola)[31] for lower middle class girls aimed to provide education above the elementary level on the basis of women's 'natural duties', high schools for middle class, and upper-middle class girls was to provide education that was equal to what students would study in secondary-level schools for boys. However, it has to be stated that these were defined purposes from the 1880s, which changed later on. The reform of 1885 changed the organization and curriculum of high schools for girls, and stated that high schools for girls were not secondary-level schools. From 1887 high schools for girls were divided into upper, and lower high schools due to the fact that in the rural parts most of the students left high schools for girls after the 4th grade.[32] The curriculum in the lower high school for girls was the same as the curriculum in higher elementary schools for girls. This meant that higher elemen-

---

[26] *NN* (1887): XIV. 53–59.

[27] „Módosítások az állami felsőbb leányiskolák szervezetén", (Changes in the organization of high schools for girls) *NN* (1885): XII. 418.

[28] Elek Kerékgyártó, „Az iskolai fegyelemről" (About school discipline) *NN* (1881): III. 263.

[29] *NN* (1883): 147–150.

[30] Detlef K. Müller, Fritz Ringer, and Brian Simon eds., *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870–1920* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987)

[31] The 1868 decree about elementary education established girls' higher elementary schools. Though boys' higher elementary schools focused on general education and prepared students for their future work, girls' higher elementary schools provided education that was suitable only for their household duties. The 1887 and 1908 regulations did not change this trend.

[32] *NN* (1889): XVI. 269–276.

tary schools for girls were equal to lower high schools for girls. Due to the 1887 reform opinions were very varied about the purpose of higher elementary schools for girls in *NN*. It was argued that the reform of 1887 degraded higher elementary schools for girls, when it made them equivalent with lower high schools for girls.[33] Higher elementary schools for girls were defended though, since in the rural parts they were the only place, where the intelligentsia could be educated.[34] The debate about the 1887 decree revived with a memorandum that had been written by the headmasters[35] from higher elementary schools for girls in 1888. The journal *The upper elementary and higher elementary educational journal (Felső nép és polgári iskolai közlöny)* published the memorandum on 15 February 1888, and *NN* informed the readers about this memorandum not much later.[36] The memorandum aimed to change the whole system of secondary-level education for girls. According to its authors the 1887 decree gradually degraded higher elementary schools for girls, since they were made equivalent to lower high schools for girls. There were two options offered in the memorandum. The first was to change the system of higher elementary schools for girls to upper high schools, and the second was to establish the 5th and 6th grade of the high schools above the higher elementary schools for girls. The writers of the memorandum supported the latter option. There were only few contributions in connection with this memorandum, because the emphasis in *NN* was on another memorandum about high schools for girls from 1891, on 'gymnasium' for girls from the 1890s and on the demand for women's acceptance to universities.[37]

After the 1887 decree that had reorganized the whole system of secondary-level education for girls, the next debate discussing the standard and system of high schools for girls began. Many points of views were present in that debate. Most of the authors agreed on one important issue, and that was the necessity of high schools for girls. The cause of the conflict was the official purpose of high schools for girls. Many scholars, advocating women's rights for education, including headmistress Antonina de Gerando (f, 1845–1914), headmistress and educator Janka Kasztner (f, 1850–1923), and journalist, writer and politician Aladár György (m, 1855–1906) agreed upon the issue that had been present in the contributions earlier in *NN* too, that high schools for girls did not surpass the level of elementary education, and their purpose was absolutely unsuitable.[38] Due

[33] *NN* (1888): XV. 46–56.

[34] *NN* (1891): XVIII. 97–103. This argument is connected to the debate from 1887, in which it was emphasized that schools are chosen for the students not only on the basis of gender and social class, but also on place of living.

[35] The names of the writers were not specified in *NN*.

[36] *NN* (1888): XV. 143–147.p

[37] *NN* (1891): XVIII. 97–103.

[38] *NN* (1888): XV. 429–442., 502–505., 1890. (XVII): 389–394., (1891): XVIII. 1–6.

to the 1887 decree, the original purpose of high schools had been redefined. At that time the official goal was definitely to prepare middle-class women for their 'natural' functions, and the secondary character of high schools for girls was totally abandoned.[39] The advocates of women's education argued that high schools should prepare women for commercial professions,[40] having realized that fact that the higher education women achieved, the more chances they would have in the labor market. Antonina de Gerando stated that women's education was not to be based on foreign practice,[41] and on the program of boys' schools. She argued for an education that was not the same as the boys' education, but was similar to it, and was based on the 'natural' functions of women.[42] In his answer to De Gerando's proposal, historian, educator, editor of *NN* (from 1879 to 1889) and author of many textbooks, Gyula Sebestyén (m, 1848–1911) defended the standard of teaching in high schools for girls and claimed that the level of these schools was much above the standard of elementary schools. He stated that the new reform regulating the two types of high schools was necessary and fruitful:[43] „I am absolutely convinced that one does not serve the purpose of women's secondary-level education, if one 'wants to start the work on the roots of high schools for girls with an axe', because the time of women's secondary-level education that is present in the more developed and Western countries, is not due in Hungary. Women's secondary-level education could only develop naturally and healthily from the institution of high schools for girls in a way that it will have a positive impact on the whole system of women's education in Hungary."[44]

There were various points of views about the situation of high schools for girls in Hungary. Much of the debate that started in the early 1890s was about the place of secondary-level schools for girls in the system of education for girls, and also about the name that labeled and categorized these institutions.

Before women were accepted to universities in Hungary in 1895, the secondary and university system of education were linked in the debate. The existence of the secondary-level schools for girls was questioned on the ground that women were excluded from university education in Hungary. There were two opposing views in the debate about the secondary-level education for girls. In 1891 *NN* informed its readership about a memorandum that had been written by headmasters[45] of

---

[39] *NN* (1890): XVII. 105–112.

[40] *NN* (1890): XVII. 105–112., 237–243

[41] The author does not specify what kind of foreign practice she means.

[42] *NN* (1888): XV. 429–442., (1891): XVIII. 1–6.

[43] *NN* (1888): XV. 443–451., 505–506.

[44] Gyula Sebestyén, „Észrevételek de Gernado Antonina kérvényére" (Comments on Antonina de Gerando's proposal) *NN* (1888): XV. 451.

[45] Namely, headmasters Emil Gerevich (Besztercebánya), Péter Kerner (Lőcse), Menyhárt Marikovszky (Máramarossziget), Pál Marusák (Sopron), József Ghyczy (Pozsony) and Alajos Manyák (Trencsény) signed the memorandum.

high schools for girls to the Religious and Educational Minister, since, as the authors of the memorandum had stated, the 1887 decree had created a situation that hindered progress.[46] Besides, headmistresses were not wanted in high schools for girls, since, women were not thought to be capable of running an institution like those. Moreover, male teachers would not want to work with headmistresses. Headmistress and pioneer of Hungarian women's education, Janka Kasztner (f, 1850–1923) and educator and author of many textbooks Vilmos Szuppán (m, 1854–1933) argued that high schools for girls could not be incorporated into the system of secondary-level schools, since that would contradict their purpose.[47] Janka Kasztner also stated that there was no need for secondary-level schools for girls, since women were not accepted to universities in Hungary,[48] while schools that provided a practical education, like high schools for girls, were absolutely necessary: „Is not secondary-level school unnecessary, if its 'natural' continuation, namely university education is missing?"[49]

Others argued that high schools for girls should be secondary-level schools, because as they claimed, high schools were for the middle and upper classes, and they provided more education than elementary institutions.[50] It was also added that it was not a problem that high schools for girls did not prepare the students for the university, since that was not the exclusive aim of secondary-level schools for boys either. The debate after the memorandum from 1890 intensified heavily around the terms themselves used in the debate for characterizing the different types of schools.[51] Much later, even in 1897, when the debate was very intensive after women were accepted to universities, the names of labels and categories of secondary-level education for women had still not been agreed upon.[52]

The problem and confusing situation of education for girls was still not solved with the new idea of 'gymnasiums' for girls in the 1890s, since the original purpose of high schools for girls was very entrenched. Higher elementary schools for girls still also remained in the system. It was argued that what would solve the situation was the standardization of the whole educational system, which would mean that the differentiation between higher elementary schools for girls and the high schools for girls would come to an end.[53] One solution for standardization was that higher elementary schools for girls would become high schools so that the education of the girls would not stop after the 4th grade in high schools. In

---

[46] *NN* (1891): XVIII. 24–38.

[47] *NN* (1891): XVIII. 1–6., 50–64.

[48] *NN* (1891): XVIII. 1–6.

[49] Janka Kasztner, „Még egy szó a leányok hivatásszerű képzéséhez" (One more word about women's professional education) *NN* (1891): XVIII. 2.

[50] *NN* (1891): XVIII. 24–38.,97–103.

[51] *NN* (1891): XVIII. 24–38., 50–64., 97–103.

[52] *NN* (1897): XXIV. 142–149.

[53] *NN* (1894): XXI. 177–178.

the 1890s opinions were varied about the issue of secondary-level education for girls, and 'gymnasiums' for girls in particular, which were directly connected to the university education of women.[54] Apart from *NN*, other journals published articles about this issue too.[55] Actually, the debate was started by the liberal and independent journal *Élet (Life)* in 1892.[56] Opinions were very varied in terms of the organization of the various institutions of women's education, namely high schools, higher elementary schools and 'gymnasiums'.

Many authors took part in the debate in *NN* about the question why these 'gymnasiums' for women were needed. Contrary to those who claimed that 'gymnasiums' for women were absolutely unnecessary,[57] headmasters, headmistresses, and scholars welcomed the new idea of 'gymnasium' for women, and stated that these institutions were absolutely necessary in Hungary, since women's university education was a key element for development.[58] „The 'gymnasium' for girls, as the means of university education should be opened. Even if someone has to make sacrifice, and only one gifted female student will be supported within one decade, the results will be pleasing. Our intellectual life and our society is not developed enough to hold back the majority of national force that wants to break through, and is qualified to work and create in the intellectual life."[59]

In the 1890s one of the first propagators of women's university education in Hungary, politician, journalist and writer Aladár György (m, 1855–1906) claimed that women's scientific education was not equal to university education. He argued that 'gymnasiums' were needed because:[60] „Women's 'gymnasium' means not only higher education, but also women's access to new and different fields of life."[61] It meant that gymnasiums had to prepare women for university studies and work, especially for the medical studies at the university. It was also stated that the 'gymnasiums' for women were based on the 'female character', therefore, for example, different methods had to be used in them.[62] „That is why we are demanding suitable secondary-level education for women. But nobody has to be

---

[54] The first girls' 'gymnasium' was opened in 1896 by Országos Nőképző Egyesület. The state however supported the girls' high schools, and the secondary courses established above the girls high schools.

[55] Ildikó Müller, „Nők a budapesti tudományegyetemen a századfordulón" (Women at the University of Budapest at the turn of the century) Ph.D. diss., (Budapest: Eötvös Loránd University, 2001)

[56] *NN* (1892): XIX. 316–321.

[57] *NN* (1893): 123–136.

[58] *NN* (1892): XIX. 293–294., 295–300., 316–321., 411–417.

[59] Aladár György, „A női gymnazium, mint kultúrszükséglet" (Women's 'gymnasium' as the demand of the culture) *NN* (1892): XIX. 300.

[60] *NN* (1892): XIX. 295–300.

[61] Aladár György, „A női gymnazium, mint kultúrszükséglet" (Women's 'gymnasium' as the demand of the culture) *NN* (1892): XIX. 297.

[62] *NN* (1893): XX. 201–207.

frightened because of this. We do not want secondary-level education for women, which is similar to the boys', but we want a suitable secondary-level education for women. Why? First, because boys' secondary-level education is not worth a lot. It only provides education for skilled jobs, but not intelligence. It does not make boys come to like intellectual life. Second, because women's character is different from men's, and that is why women's education should be different from men's. Women's education should correspond with women's character. That is why attempts at establishing high schools for women were not successful in Hungary, since they either copied the programs from boys' schools or German high schools instead of corresponding with the Hungarian situation."[63]

It was also argued that 'gymnasiums' for women had to be more practical than high schools for girls, since 'gymnasiums' aimed to provide higher education for girls, which would enable them to study or work in the future.[64] Later university professor Lajos Felméri (m, 1840–1894) concluded that the country was not ready for the university education of girls.[65] He argued though that the middle and the upper classes needed 'gymnasiums' to be able to live as high-class citizens. With this statement he clearly defined the purpose of the 'gymnasiums' for women on the basis of social class.

Apart from 'gymnasiums' for girls, the debate went on about high schools for girls too. As stated before it was argued that a new 'gymnasium' for girls would solve all the problems. It was also added that the curriculum of high schools for girls was unsuitable. [66] In the fourth year, those, who did not wish to continue their studies later, could complete their education with two more years of study. Others, whose aim was to continue their studies, would study in 'gymnasiums' for girls that educated students for the final exam, and provided 'national' general education.[67] In addition the school would also pay attention to those, who left the school after the age of 16.[68] It was claimed that the reform of high schools for girls should be based on the collective opinion of headmasters and teachers.[69] Historian, educator, and author of many textbooks Gyula Sebestyén (m, 1848–1911) emphasized that the reform should not be only about high schools for girls, because they belonged to a certain system of institutions.[70] According to this view of education, the whole system of girls' education needed some reforms. It was determined by then that high schools for girls were suitable for

---

[63] Antonina de Gerando, „Női középoktatás" (Women's secondary education) *NN* (1888): XV. 433–434.

[64] *NN* (1893): XX. 201–220.

[65] *NN* (1890): XVII. 285–292., 389–394.

[66] *NN* (1896): XXIII. 40–57.

[67] *NN* (1897): XXIV. 142–149.

[68] *NN* (1896): XXIII. 40–57.

[69] Ibid.

[70] *NN* (1898): XXV. 194–199.

the urban parts of the country, and another solution was to be found for the rural parts. It was argued that high schools in the future should prepare students for the school-leaving exam, provide 'national' and general education, and not copy the system of education for boys.[71] In connection with the issue of the system of high schools for girls, the class aspect of education changed in comparison with its view from the late 1880s. It was argued that the schools should be organized on a democratic basis, and should not be class-based. [72] However, different types of schools were still organized for students from different classes. This meant that the rigid boundaries and explanations of the class-based system of education were transformed in some ways, but there was still a demand for different types of schools for students from different class backgrounds.

From 1899 the interest in the secondary-level education for girls declined in *NN*, and this lasted until the 1910s. Due to women's movements and the peace movement, the focus of contributions became for example choice of profession,[73] alcoholism,[74] peace,[75] and women's suffrage.[76] Therefore from 1899 to 1910 there were very few contributions about the issue of secondary-level education for girls in *NN*,[77] though the Religious and Educational Minister Gyula Wlassics (m, 1852–1937) issued a new decree in 1901. However, the image of high schools for girls as the ones that educate girls mainly for their housewife duties remained strongly present in the socio- cultural understanding of education for girls of the time. The question was posed again, if high schools for girls were needed at all, because the education they provided was claimed to be absolutely unsuitable, since these institutions prepared girls exclusively for their 'natural' functions, and did not prepare them for university studies. [78] It was agreed again in *NN* that the establishment of the first 'gymnasium' for girls was a social need, due to the unsuitable education in high schools for girls, but only the most intelligent students were expected to continue their studies in 'gymnasiums' for girls. As stated above, since the establishment of 'gymnasiums', it had been argued that school selection should be based not on only social class, but on educational merit too. [79] This meant that the opposition against 'gymnasium' for girls was not only an opposition against taking away women from their 'natural calling', but also an opposition against women's social mobility.

---

[71] *NN* (1897): XXIV. 186–191.
[72] *NN* (1898): XXV. 62–68., 130–135.
[73] *NN* (1901): 117–118., 139–141; 1903. 209–213., 271–277.
[74] *NN* (1903): 228–230.
[75] *NN* (1902): 382–387.
[76] *NN* (1903): 143.
[77] *NN* (1901): 333–337.
[78] *NN* (1906): 161–166.
[79] Ibid.

After the turn of the 19th and 20th century it was again emphasized that there were some serious problems with high schools for girls, since they totally excluded women's practical and professional education for life, and concentrated only on the 'natural' female duties.[80] That is why the need for practical education became the focus again. Although there were no debates about secondary-level education for girls in *NN*, the journal claimed that public opinion, especially teachers and educationalists were concerned about the secondary-level school system for girls, but this was only mentioned in the review section of the journal.[81]

Besides reporting the debates and contributions in other journals, there were some articles which discussed the situation of girls' education in *NN* in the second half of the 1910s. It was argued that due to the changes in the family, public, and economic life, high schools for girls could not provide proper education for their students.[82] That is why 'gymnasium' classes above high schools had been established in Budapest, and later the rural areas as well.[83] By 1912 it was generally admitted in *NN* that partly due to their deficiencies, the high schools for girls had become depopulated.[84] To solve this problem these schools had to provide technical or professional studies that could prepare the students to earn their livings later in life.[85] Headmistress Antonina de Gerando (f, 1845–1914) argued that the decrease in attendance happened because of some 'disadvantageous' steps.[86–87] There was a general need to do something with high schools for girls, either to totally transform them into 'gymnasiums', or to technical schools.[88] It was again claimed that the system of secondary-level education for girls should be unified, because that would make it easier for students to move between the institutions, it would also reduce diversity of the curricula, and would postpone the decision about the choice of profession.[89] With reference to the unification of the whole system of women's education, it was emphasized that women could not be excluded from the decision making process in the field of women's education, since: „No decision should be made without women, since women know their own problems, needs and wishes the best. As this question is not only an 'educational question', but a 'woman question', women should be involved too."[90]

---

[80] *NN* (1911): 65–71.
[81] *NN* (1911): 279–280.
[82] *NN* (1912): 270–272.
[83] Ibid.
[84] *NN* (1912): 270–272., 1913. 4–12.
[85] *NN* (1913): 4–12., *NN* (1913): 228–234.
[86] The author did not specify what kind of 'disadvantageous' steps she meant.
[87] *NN* (1913): 4–12.
[88] *NN* (1913): 187–191.
[89] *NN* (1913): 187–191.
[90] Karolina Szigethy, „Egységes leányiskolák" (Unified schools for women) *NN* (1913): 187–191.

University and secondary-level education for girls was again connected,[91] and it was stated that secondary institutions for girls had to prepare students for the university.[92] Overall, it was claimed that not only higher elementary schools, but also high schools for girls and university education had to be reformed.[93] University education was again in the scope of attention in 1914/15, which was due to the twentieth anniversary of women's acceptance to universities in 1895.

Conclusion

In the paper I have summarized and analyzed the broader context of debates and perspectives about girls' schooling and learning with a focus on the provision of secondary-level education advanced in the pages of *NN*. My main questions included what the major topics and themes of the debate on girls' secondary-level education were, how these changed, and when and what new elements appeared in the debate. From my reading of *NN* it has become clear that there was a women's movement before the 1890s; after the Compromise in 1867 in Hungary. One of the main aims of the women's movement in Hungary that emerged from the 1870s was nation and class – oriented, and one of its major aims was to achieve women's right to education and to challenge the patriarchal dominance first in the field of education, then in the field of work, and lastly in the field of politics, which corresponded with the wider 'Western' practice.[94] Education, nation and class were strongly connected. Advocates of women's education argued that creating something that was 'specially and particularly Hungarian' was needed in Hungary for building the nation. Education was important from a class perspective too, because it meant prestige. Sending daughters to school was seen as a precondition to arrange for the girls' future, even if parents were aware for example of the dissatisfaction with secondary-level education for girls.

NN was important because it did not function as a mouth piece of narrowly defined group interests, but functioned as a real and successful forum, where fruitful and powerful social initiatives began. Based on this insight it may be argued that a major direction in continuing the research in this area this would be to ask in what way, how, and in which direction did *Nemzeti Nőnevelés* as part of the women's movement contribute to the social, cultural, political, and especially educational changes in Hungary at the time.

---

[91] *NN* (1914): 359–371.

[92] Ibid.

[93] Ibid.

[94] Bonnie S. Anderson, *Joyous greetings: the first international women's movement 1830–1860* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

ORSOLYA KERESZTY

VISION AND DEBATE ON SCHOOLING AND LEARNING FOR WOMEN IN THE JOURNAL NEMZETI NŐNEVELÉS (NATIONAL FEMALE EDUCATION) (NN) (1879-1919)

This paper analyzes visions and debates over the 'woman question' in *Nemzeti Nőnevelés (National Female Education) (NN)* (1879-1919), the journal of women's education, with special emphasis on secondary-level education for girls. Secondary-level education for girls in Hungary was institutionalized in this period, the era of the Dual Monarchy. NN is important with respect to women's education and the women's movement, because before an 'organized' women's movement existed in Hungary, it was the forum where ideas and experiences about girls' education could be exchanged and where some social initiatives were mentioned for the first time. NN aimed to be a 'neutral' forum, which meant that very diverse authors could publish in it, regardless of their point of view, though NN had a clear set of values and perspectives as reference points. In this way NN represented various opinions that were present in the society at that time. In the analysis special emphasis is placed on the visions and debates about secondary-level education for girls, which characterized NN on the perspectives, on shaping and reforming the diverse school types and their functions within the system of secondary-level education for girls. The paper thus is intended to contribute to the existing literature by adding a more complex picture of and deeper insights into contemporary discourse and debate about the 'woman question', and women's secondary education.

PATYI GÁBOR

A 19-20. század fordulóján Bécsben tanuló magyarországi diákok társadalmi háttere, előtanulmányai[1]

Tanulmányomban a századfordulón a bécsi civil felsőoktatási intézményekben tanuló magyarországi születésű hallgatók társadalmi hátterét, előtanulmányait vizsgálom. Elemzésem nem korabeli statisztikai kimutatásokon alapul (nem is alapulhat), hanem levéltári forrásokból (anyakönyvek, hallgatói nyilvántartások) nyert adatokon.[2] Az adatgyűjtés során a korabeli két bécsi (illetve Bécs vonzáskörzetéhez tartozó) katonai akadémia magyarországi hallgatóira vonatkozó információkat is összegyűjtöttük, úgy véljük azonban, hogy tekintettel a katonai felsőbb tanintézetekbe iratkozóknak a civil intézményeket választóktól igen elütő társadalmi hátterére,[3] az adatok együttes elemzése sok tekintetben torz képet eredményezne. A következőkben ezért „csak" hét civil, tehát nem katonai pályára felkészítő felsőbb, bécsi tanintézet magyarországi hallgatóinak származási helyét, felekezeti és anyanyelvi összetételét, a szülők foglalkozása által meghatározott társadalmi rétegződését és előtanulmányait vizsgáljuk. Mindenekelőtt azonban a peregrinusok intézmény-, illetve fakultásválasztását kell röviden jellemeznünk.

Az 1890-1918 közötti időszakban az általunk vizsgált hét felsőoktatási intézmény anyakönyveiben magyarországi hallgatók részéről 4795 új beiratkozásra találtunk adatot (1. táblázat). A hallgatók tényleges létszáma ennél valamivel kevesebb volt, mivel néhányan közülük több bécsi tanintézménybe is beiratkoztak.

---

[1] A tanulmány alapjául szolgáló előadás elhangzott a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskolája konferenciáján 2006-ban. Az előadás szövege olvasható majd a doktori iskola honlapján is: www.educationsociety.uni.hu

[2] Nyolc bécsi felsőoktatási intézmény magyarországi hallgatóira vonatkozó adatokat megjelentettük egy adattárban: Patyi Gábor, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1890–1918* (Budapest: ELTE Levéltár, 2004).

[3] A katonai és civil felsőbb tanintézetek peregrinusainak társadalmi hátterét összevontan vizsgálom az adatbázis bevezető fejezetében: Patyi Gábor, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1890–1918* (Budapest: ELTE Levéltár, 2004), 25–48.

1. táblázat

Magyarországi hallgatók a bécsi civil felsőoktatási intézményekben 1890-1918.

	tanintézet	fő	%
1.	Bécsi Egyetem	2905	60,58
2.	Bécsi Műegyetem	801	16,70
3.	Export Akadémia	557	11,61
4.	Mezőgazdasági Főiskola	215	4,48
5.	Állatorvosi Főiskola	148	3,08
6.	Képzőművészeti Akadémia	103	2,14
7.	Konzuli Akadémia	66	1,37
	Összesen:	4795	100

Legtöbben a Bécsi Egyetemet választották. A Bécsi Egyetem a korabeli európai, illetve közép-európai felsőoktatási intézményhálózatban kiemelkedő szerepet töltött be.[4] A korabeli Európa (és a világ) hallgatói létszámát tekintve a párizsi egyetem után második legnagyobb univerzitása, az Osztrák–Magyar Monarchia számos tudományszakon legmagasabb színvonalon oktató egyeteme, és általában a dél–kelet európai értelmiség képzésének legfontosabb intézménye volt. A császárvárosi intézmény a 19. század kezdetétől kiemelkedő szerepet játszott a magyarországiak külföldre irányuló egyetemjárásában is.[5]

Az egyetem fakultásai közül a választás gyakoriságát tekintve a jogi kar áll az első helyen (927 fő, az egyetemre iratkozók 30,20%-a), melyet alig lemaradva követ az orvosi kar (918 fő, 29,91%). A jogi kar népszerűségét magas tudományos színvonala mellett elsősorban az magyarázza, hogy az itt elsajátított tudás a birodalom minden szegletében kamatoztatható volt, és a megszerzett diploma belépőt jelenthetett a dualista monarchia államigazgatásának felsőbb köreibe. Minden bizonnyal vonzó volt az a „társadalmi tőke" is, melyet a diákévek alatt szövődött barátságok és egyéb kapcsolatok révén a Monarchia ezen egyetemén biztosíthattak maguknak leginkább az uralkodói elitbe bejutni szándékozó hallgatók.[6]

---

[4] A Bécsi Egyetem és a Műegyetem nemzetközi rangjához lásd: Karády Viktor, „Egyetemi világváros a századvégen: a bécsi diákság és a közép-európai felsőoktatás nemzetközi piaca (1880–1900)", in: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)* (Budapest: Replika Kör, 2000), 283–311.

[5] A 19. század korábbi időszakainak Bécsbe irányuló peregrinációjához lásd: Szögi László, *Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemein I. 1790–1850* (Budapest–Szeged: ELTE Levéltár, 1994), és Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867.* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003)

[6] Vö: Victor Karady, „Funktionswandel der österreichischen Hochschulen in der Ausbildung der ungarischen Fachintelligenz vor und nach dem ersten Weltkrieg", In *Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert,* szerk. Victor Karady und Wolfgang Mitter (Köln–Wien: Böhlau Verlag, 1990), 187.

A bécsi fakultások közül a 19. század korábbi évtizedeiben a legnagyobb vonzerőt az orvosi kar fejtette ki a magyarországi hallgatókra. A bécsi orvosi iskola a 19. század középső harmadában és a századfordulón is méltán számított a világ egyik legjobbjának,[7] és szerepe meghatározó volt a 19. századi magyar orvosértelmiség képzésében. Magyarázatra inkább az szorul, hogy miért nem választották nagyobb arányban a századforduló peregrinusai. Indokolásképp felhozhatjuk a századfordulón a monarchia mindkét felében elterjedt vélekedést az orvosi pálya túltelítettségéről[8] (a '90-es évek elejétől mind a bécsi orvosi kar, mind a magyar egyetemek orvosi fakultásainak látogatottsága visszaesett), és a korabeli hazai egyetemeken folyó orvosképzés magas színvonalát. 1899. január elsejével megszűnt a Lajtán innen, illetve a Lajtán túl szerzett orvosi diplomák addigi kölcsönös érvényessége: vagyis a Bécsben tanult orvosnak oklevelét ezután Magyarországon honosítani kellett. Minden bizonnyal ez a rendelkezés is, és Bécs városában, illetve az egyetem hallgatóságának körében egyre erősödő antiszemita érzület is (hiszen a karra beiratkozó magyarországiak jelentős része az izraelita felekezethez tartozott) hozzájárult ahhoz, hogy az 1899-et követő években csak kevés magyarországi iratkozott be a bécsi orvosi karra. 154 fő (5,01%) ment a gyógyszerészeti tanfolyamra. Amennyiben őket az orvosokkal egy szakmacsoportba soroljuk, akkor együtt többségben vannak a jogászokkal szemben.

A preferenciát tekintve a harmadik helyen, az előző kettőtől leszakadva (486 fő, a Bécsi Egyetem magyarországi hallgatóinak 15,83%-a) találjuk a filozófiai kart, amely a Bécsi Egyetemen egyaránt átfogta a humán jellegű és a természettudományos tanszékeket, intézeteket. A humán szakok igazán csak a magyarországi német ajkú lakosság számára jelenthettek komolyabb vonzerőt, hiszen itt felfrissíthették kulturális identitásukat. Közülük is főképp az erdélyi szászok számára, mivel egyedül ők rendelkeztek német nyelvű középiskolai hálózattal, ahol kamatoztathatták az itt szerzett oklevelet és tudást.[9] A reáltudományokban ekkortájt néhány németországi egyetem rangosabbnak számított.

477 hallgató (15,54%) választotta a katolikus teológiai kart. A Bécsi Egyetem már több évszázada fontos szerepet játszott a honi katolikus papság (katolikus

---

[7] A bécsi orvosi iskola történetének kiváló monografikus feldolgozása: Lesky Erna, *Die wiener medizinische Schule im 19. Jahrhundert* (Graz–Köln: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1965)

[8] Vö: Gary B. Cohen, „Studenten der Wiener Universität von 1860 bis 1900," in *Wegenetz europäischen Geistes II. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrie,* hg. Richard Georg Plaschka und Karlheinz Mack, (Wien: Verlag für Geschichte und Politik, 1987), 297., Győry Tibor, *Az Orvostudományi Kar története 1770–1935 (A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története III.)* (Budapest: Pázmány Péter Tudományegyetem, 1936), 681.

[9] Vö: Victor Karady, „Funktionswandel der österreichischen Hochschulen in der Ausbildung der ungarischen Fachintelligenz vor und nach dem ersten Weltkrieg," in *Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert,* hg. Victor Karady und Wolfgang Mitter (Köln–Wien: Böhlau Verlag, 1990), 189.

elit) oktatásában, ez a hagyomány nem szakadt meg a századfordulón sem. A kar hallgatói a Bécsi Egyetem hallgatóságán belül kicsiny csoportot alkottak, ezért a magyarországi hallgatók a kar diákságának tekintélyes részét képezték. A katolikus teológus peregrinusok több mint háromnegyede (77%) egyúttal a Pázmáneum kötelékébe is tartozott.[10]

Az egyetemre iratkozó magyarországiak a legkisebb számban az evangélikus teológiai kart választották (107 fő, 3,48%). Nem meglepő ez a tény, ha tekintetbe vesszük Bécs és az egyetem katolikus hagyományait. A protestáns teológiai intézetet alapították az egyetem karai közül legkésőbb (1821-ben azzal a céllal, hogy a birodalom határain túli tanulástól eltiltott protestánsoknak a császárvárosban biztosítsanak tanintézményt), és fejlődését a 19. század folyamán sok tényező akadályozta. A hazai protestánsok nem tekintették igazán magukénak, amit a beiratkozások alacsony száma ékesen bizonyít.

Az egyetem után a Bécsi Műegyetemet választotta a legtöbb peregrinus. Mégis, az orvosi karhoz hasonlóan, inkább az itt tanuló magyarországiak viszonylag csekély száma szorul indoklásra. 1849 és 1867 között több magyarországi hallgató tanult itt, mint a századfordulón.[11] Magyarázatképp a magyar főváros műegyetemének dualizmus kori jelentős fejlődését és a bécsi intézményben az 1902/03-tanévtől bevezetett, a magyarországi hallgatókat negatívan érintő létszámkorlátozást (numerus clausus) hozhatjuk fel.

Sok magyarországi tanult az Export Akadémián. Az intézmény modern tananyagot kínált, és Magyarországon ekkoriban nem volt ilyen profilú főiskola. Viszonylag kevesen iratkoztak be a Bécsi Mezőgazdasági Főiskolára és az Állatorvosi Főiskolára. Annak ellenére, hogy hazánk ekkor még döntően agrárország volt, a hazai mezőgazdasági felsőbb oktatás iránti igény sem volt nagy. A magyar fővárosban működő Állatorvosi Főiskola a bécsi hasonló tanintézetnél ekkoriban jobban szervezett, kiváló tanerőkkel rendelkező intézmény volt, így ezen a szakterületen minőségi különbség nem indokolta a bécsi peregrinációt. Utolsó előtti helyen találjuk a Bécsi Képzőművészeti Akadémiát. A magyarországi művésznövendékek ekkor már szívesebben látogatták a németországi (főképp müncheni) és a párizsi művészeti iskolákat. A legkevesebb magyarországi hallgató a Konzuli Akadémiára iratkozott be.

---

[10] Vö: Fazekas István, *A bécsi Pazmaneum magyarországi hallgatói 1623–1918 (1951)* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003)

[11] 1849–1867 között 1227 magyarországi hallgató tanult a Bécsi Műegyetemen. A számadat megtalálható: Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon, 1849–1867* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003), 16.

Származási helyek

2. táblázat.

Származási helyek

	Régió	eset	%
1.	Felvidék és Kárpátalja	1268	26,44
2.	Alföld és Bácska-Bánát	1026	21,39
3.	Erdély és Partium	991	20,66
4.	Dunántúl	936	19,52
5.	Budapest	685	10,95
	Nem meghatározható	52	1,08
	Összesen	4795	100

A történelmi Magyarország nagyobb régióinak részesedését mutatja a 2. táblázat. A nagyrégiók közül a Felvidékről és Kárpátaljáról mentek a legtöbben Bécsbe tanulni. A második helyen találjuk az Alföldet és Bácska-Bánátot, utána Erdélyt és a Partiumot, majd a Dunántúl és a főváros zárja a sort. Amennyiben eltekintünk a fenti régióhatároktól és megvizsgáljuk, hogy mely megyékben és városokban született hallgatók iratkoztak be kiemelkedően nagy számban a Bécsi Egyetemre, akkor a következő jelentősebb peregrinusküldő összefüggő területek rajzolódnak ki. A nyugati határszéli megyék és városaik (Zala, Vas, Sopron, Moson, Pozsony, Nyitra és Trencsén), a déli határszéli megyék és városaik (Baranya, Bács–Bodrog, Temes, Torontál és Krassó–Szörény), Erdély bizonyos, főképp szászok lakta megyéi és városai (Beszterce–Naszód, Nagyküküllő, Szeben, Brassó). Jelentős peregrinus-küldő „szigetek" (tehát az összefüggő, egymás mellett lévő megyéktől elszigetelt területek) voltak Budapest és Szepes megye. Mindegyik régió esetében más-más okok magyarázhatják a kiemelkedő arányú részesedést (földrajzi közelség a nyugati határszéli megyéknél, nyelvi–kulturális tényezők a Délvidék, Erdély és a Szepesség esetében, magas urbanizációs szint a főváros esetében stb.).

Külön ki kell emelni a városok jelentőségét: a 10 legtöbb hallgatót küldő város részesedése az összlétszámból majdnem eléri a 30 %-t. Ezek egyébként egy kivétellel (Győr városa, amely közel fekszik a „nyugati határszéli megyékhez", tehát akár nem is kell kivételnek tekinteni) a fent említett három jelentősebb peregrinus-küldő összefüggő területen helyezkednek el (Budapest, Pozsony, Nagyszeben, Brassó, Sopron, Temesvár, Beszterce, Győr, Újvidék, Nagyszombat). Nem találjuk viszont az első tízben az Alföld ekkor rohamosan fejlődő, és főképp magyar ajkú lakossággal rendelkező városait (Miskolc, Debrecen, Szeged, Szolnok, Kecskemét, Hódmezővásárhely, Nagyvárad stb.)

Felekezeti megoszlás

A 4795 beiratkozásból 4589 esetben (95,70%) találtunk adatot a hallgatók felekezeti hovatartozásáról. A felekezeti megoszlásra vonatkozó adatokat a 3. táblázatban gyűjtöttük össze, egyaránt megadva az egyes felekezetei csoportoknak az összlétszámból és az ismert felekezetűek közül való részesedésének arányszámait. A továbbiakban egyrészt a felekezeti hovatartozás és az intézmény-, illetve fakultásválasztás közötti összefüggéseket jelezzük, másrészt a peregrinusok felekezeti viszonyait összevetjük a korabeli Magyarország lakosságának felekezeti arányaival.[12]

3. táblázat.

A magyarországi hallgatók felekezeti megoszlása

felekezet	eset	összes %-ban	ismert %-ban
római katolikus	1818	37,81	39,50
izraelita	1415	29,50	30,83
evangélikus	813	16,95	17,71
görögkeleti	334	6,96	7,27
görög katolikus	109	2,27	2,37
református	88	1,83	1,91
felekezetnélküli	14	0,29	0,30
unitárius	3	0,06	0,06
jelöletlen	206	4,29	
Összesen:	4795	100	

A hallgatók legnagyobb hányadát a római katolikus felekezethez tartozók teszik ki. Részesedésük azonban jóval csekélyebb, mint a korabeli Magyarország összlakosságán belüli arányuk (1910-ben 49,3%). A Bécsi Egyetem karai közül, a katolikus teológiai kar mellett (ahol számarányuk 95,36% volt) csak a jogi karon voltak a fenti arányszámnál többen, az egyetem más fakultásain viszont az összevont számarányuknál is kisebb mértékben voltak képviselve. Kevesen voltak a műegyetemen és az Export Akadémián is. Összarányukat messze meghaladták viszont a Konzuli Akadémia hallgatói között.

A második legnépesebb csoportot az izraelita felekezethez tartozók alkották, többszörösen meghaladva országos arányszámukat (1910-ben 5%). Ha adatainkat összevetjük a 19. század korábbi időszakainak Bécsbe irányuló peregrinácó-

[12] A tanulmányban alább következő, a korabeli Magyarország össznépességének felekezeti összetételére vonatkozó adatok megtalálhatók: *Magyar Statisztikai Évkönyv.* Új folyam, XIX., 1911. (Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, 1912), 19.

jára vonatkozó kutatások eredményeivel, akkor kiderül, hogy az izraelita felekezethez tartozók a 19. század folyamán egyre fokozottabban vettek részt a bécsi peregrinációban.[13] Az arányuk az egyetemen, az orvosi karon volt a legmagasabb (46,96%), de sokan voltak a jogi és a bölcsészkar hallgatói között is (miközben ugyanekkor a budapesti univerzitáson ezen a két fakultáson viszonylag alacsony volt a részesedésük).[14] Az Export Akadémia magyarországi hallgatóinak több mint fele közülük került ki (54,05 %), és sokan tanultak a bécsi műegyetemen is (33,50%). A Konzuli Akadémia magyarországi hallgatói közül senki sem tartozott az izraelita felekezethez. A római katolikus és az izraelita felekezethez tartozó peregrinusok tanintézet- illetve fakultásválasztásában sajátos párhuzam látható: Az olyan intézményekben vagy karokon, ahol a katolikusok számaránya jelentős, ott az izraelitáké csekély és fordítva.

Az evangélikusok képezték a harmadik legnagyobb felekezeti csoportot, 16,95%-os részesedésükkel messze meghaladva országos arányszámukat (1910-ben 7,1%). Többségük német anyanyelvű, erdélyi szász volt. Az egyetem protestáns teológiai kara mellett különösen nagy arányban voltak jelen a gyógyszerész tanfolyamon (56,92 %), de sokan voltak a bölcsészkaron (20,15 %) és a képzőművészeti akadémián is (23,76%). A görögkeleti felekezethez tartozók aránya a peregrinusok között kicsit több mint felét teszi ki a korabeli országos részesedésüknek (1910-ben 12,8%). A magyarországi hallgatóknak csak 2,39%-a volt görög katolikus, messze elmaradva országos arányuktól (1910-ben 11%). Egyedül a katolikus teológiai kar magyarországi hallgatói között találjuk őket kissé nagyobb arányban (3,97%).

A kifejezetten a magyar etnikumhoz kötődő felekezetek (református, unitárius) tagjai, országos arányukhoz képest (1910-ben 14,3% és 0,4%) csekély mértékben képviseltették magukat a bécsi peregrinusok körében. A 19. század korábbi évtizedeiben sem mutattak lényegesen nagyobb érdeklődést a bécsi tanintézetek iránt. A reformátusok csak a Konzuli Akadémián voltak felülreprezentálva.

A hallgatók anyanyelvi megoszlása

A dualizmuskori peregrinációs, és a hazai egyetemeken, főiskolákon tanult hallgatókra vonatkozó kutatások egyik legfontosabb problémakörét a hallgatók anyanyelvi, nemzetiségi viszonyainak feltárása jelenti. Adatgyűjtésünk során kiindulási alapként nem az etnikumot, hanem a születési helyet választottuk. Tehát

---

[13] Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003), 26.

[14] Vö: Victor Karady, „Funktionswandel der österreichischen Hochschulen in der Ausbildung der ungarischen Fachintelligenz vor und nach dem ersten Weltkrieg", in *Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert,* hg. Victor Karady und Wolfgang Mitter, (Köln–Wien: Böhlau Verlag, 1990), 190.

nem a magyar etnikumú, hanem a korabeli Magyarországon született hallgatók Bécsbe irányuló egyetemjárásának feltárására vállalkoztunk. A korszakra vonatkozó bécsi egyetemi levéltári források, ellentétben a kiegyezést megelőző időszakok levéltári anyagával, többnyire tartalmaznak utalást a hallgatók anyanyelvi viszonyaira (4298 hallgató, a peregrinusok 89,63%-a esetében, lásd: 4. táblázat).

4. táblázat.

A hallgatók anyanyelvi megoszlása

	anyanyelv	eset	összes %-ban	ismert %-ban
1.	magyar	2001	41,73	46,55
2.	német	1713	35,72	39,85
3.	román	235	4,90	5,46
4.	szerb	164	3,42	3,81
5.	szlovák	54	1,12	1,25
6.	szláv	40	0,83	0,93
7.	horvát	38	0,79	0,88
8.	egyéb*	53	1,10	1,23
	jelöletlen	497	10,36	
	együtt	4795	100	

*lengyel, jiddis, cseh, görög, szlovén, rutén

A peregrinusok körében a legnagyobb csoportot a magyar ajkúak alkották. A 19. század elején és közepén becslések szerint a magyar anyanyelvűek a bécsi peregrinusoknak még jóval kisebb részét képezték.[15] A magyarság javára történt nagymértékű eltolódás alapvető okát a dualizmuskori asszimilációs folyamatokban látjuk.[16] Ezt a magyarázatot támasztja alá, hogy a magyar anyanyelvűek közül (csak két fővel haladva meg a katolikusok létszámát) a legtöbben az izraelita felekezethez tartoztak (880 fő 43,97%), és találunk közöttük 19 olyan hallgatót is, akik vagy a görög katolikus, vagy a görögkeleti egyházak tagjai voltak. A magyar anyanyelvű hallgatók aránya a peregrinusok körében egyébként alatta maradt a magyar nyelvűek Magyarország összlakosságán belüli arányának (1900-ban 51,4% és 1910-ben 54,5%).[17]

---

[15] Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003), 40.

[16] A téma nagyszámú irodalmából itt most csak egy összefoglaló tanulmányra utalunk: Karády Viktor, „Egyenlőtlen elmagyarosodás, avagy hogyan vált Magyarország magyar nyelvű országgá?", in *Zsidóság, polgárosodás, asszimiláció* (Budapest: Cserépfalvi Kiadó, 1997), 151–195.

[17] A tanulmányban alább következő, a korabeli Magyarország össznépességének anyanyelvi összetételére vonatkozó adatok megtalálhatók: *Magyar Statisztikai Évkönyv,* Új folyam, XIX., 1911. (Budapest: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, 1912), 19.

A második legnagyobb létszámú csoportot a német ajkúak alkották, részesedésük többszörösen meghaladta a korabeli országos arányukat (1910-ben 10,4%). Az 1849 és 1867 közötti időszakban a bécsi peregrinusok körében vélhetőleg még a német anyanyelvűek képezték a legnépesebb csoportot.[18] A visszaesés egyik okát a századfordulón nagy méreteket öltő németországi peregrináció elszívó hatásában, a másik okot a már említett asszimilációs tendenciákban látjuk. A német anyanyelvűek között a római katolikusok képezték a legnépesebb felekezeti csoportot (711 fő, 41,50%), az evangélikusok és az izraeliták aránya nagyjából azonos volt (28,77% és 28,19%). A harmadik legnépesebb csoportot a román anyanyelvű hallgatók alkotják, részesedésük mégis csak az országos arányuk harmadát teszi ki (1910-ben 16,1%). Többségük a görögkeleti felekezethez (60,42%), kisebb részük a görög katolikushoz tartozott. Negyedik helyen találjuk a szerb anyanyelvű hallgatókat. Részesedésük a bécsi peregrinusok körében nagyobb volt, mint országos arányuk (1910-ben 2,5%).

Meglepő, hogy mindössze 54 szlovák anyanyelvű hallgatót találtunk (1,12%). Jóllehet, a származási helyek alapján annak a 40 hallgatónak a többségét is szlovákoknak tekinthetjük, akiknél anyanyelvként a szláv van megjelölve, azonban még így is feltűnően kis részét alkotják a bécsi peregrinusoknak. (1849 és 1867 között még a negyedik legnépesebb csoportot alkotva a peregrinusok 5,2%-t tették ki és 1910-ben országos arányuk 10,7% volt.)[19] Megfogyatkozásuk okait ismét csak főképp a magyarországi szlovákságot különösen érintő asszimilációs folyamatokban, a szlovák nyelvű középiskolai képzés dualizmuskori leépítésében, és a cseh tannyelvű prágai felső tanintézetek elszívó hatásában véljük felfedezni.[20]

Tisztában vagyok azzal, hogy önmagában az anyanyelvre vonatkozó adatokból a századfordulón Bécsben tanult magyarországi hallgatók nemzetiségi, etnikai összetételére következtetni nem lehet. De ha az előző három elemzési szempontot (születési hely, felekezeti hovatartozás, anyanyelv) együttesen tekintjük, akkor a következő sommás megállapítást tehetjük: a peregrinusok legalább kétharmada[21] valamely nemzeti vagy felekezeti kisebbség tagja volt. Előszeretettel küldték fiaikat (és lányaikat) Bécsbe a délvidéki katolikus svábok, a bánáti ortodox szerbek, a bánáti és dél-erdélyi ortodox és görög katolikus románok, az erdélyi evangélikus szászok, a fővárosi, felvidéki és nyugati határszéli izraeliták.

---

[18] Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003), 40–41.

[19] Ibid 41.

[20] A Prágában tanuló magyarországi hallgatókhoz lásd: Mészáros Andor, *Magyarországi diákok a prágai egyetemeken és főiskolákon 1850–1918.* (Budapest: ELTE Egyetemi Levéltár, 2001)

[21] A nemzetiségi nyelvet beszélők és az izraelita felekezethez tartozó magyar anyanyelvű hallgatók együtt a peregrinusok 66,25%-át teszik ki.

A korszakunkra vonatkozó bécsi egyetemi anyakönyvekben és más iratokban többnyire külön rovat található az apa vagy a gyám foglalkozásának jelölésére. Sajnos a Bécsi Egyetemen (ahol a legtöbb magyarországi hallgató tanult) a legfontosabb forrásunkat jelentő szemeszterenkénti tantárgyfelvételi lapokat (szemeszterívek) a hallgatók saját kezűleg töltötték ki, és az apa foglalkozására utaló rovatot gyakran üresen hagyták. Az Export Akadémia hallgatóságával kapcsolatban pedig egyáltalán nem rendelkezünk az apa foglalkozására utaló adatokkal. Ezzel magyarázható, hogy csak 3588 esetben (74,82%) van információnk a szülő foglalkozásáról. Ezek az adatok csak arra elegendőek, hogy a hallgatók társadalmi rétegződésére vonatkozó legfontosabb következtetéseket levonjuk. Az anyakönyvekben talált foglalkozásokat 15 nagyobb kategória szerint rendszereztük (lásd 5. táblázat).

5. táblázat.

A magyarországi hallgatók megoszlása az apa vagy gyám foglalkozása szerint

	foglalkozás	eset	%
1.	kereskedő	590	12,30
2.	hivatalnok, tisztviselő	551	11,49
3.	tanár, ügyvéd, értelmiségi	396	8,25
4.	iparos	350	7,29
5.	gyáros, polgár, magánzó, bankár	314	6,54
6.	nemes, birtokos, arisztokrata	285	5,94
7.	orvos, sebész, gyógyszerész	210	4,37
8.	paraszt, földműves	165	3,44
9.	uradalmi tisztviselő	155	3,23
10.	katonatiszt	148	3,08
11.	egyházi személy	147	3,06
12.	mérnök, építész, gépész	92	1,92
13.	főhivatalnok, képviselő	50	1,04
14.	művész, zenész, író	25	0,52
15.	haszonbérlő, gazdálkodó	16	0,33
16.	egyéb	94	1,96
	jelöletlen	1207	25,17
	összesen	4795	100

Azon peregrinusok közül, kiknél ismerjük a szülő foglalkozását, a legtöbben kereskedői családi háttérrel rendelkeztek. A réteg tényleges képviselete a pereg-

rinusok körében vélhetőleg még nagyobb volt, hiszen éppen az Exportakadémia hallgatóinak szülői hátteréről nem rendelkezünk információval, ahol valószínűleg nagyon sok „kereskedőcsemete" tanult. Már a reformkorban és az önkényuralom korában is ebből a rétegből került ki a legtöbb Bécsben tanuló magyarországi diák.[22] Kétharmaduk izraelita felekezetű volt, itt jól tetten érhető a zsidó értelmiség kialakulásának folyamata, de találunk köztük szép számmal szerb, német és román kereskedők utódait is. Kiemelkedően sokan iratkoztak be közülük az egyetem orvosi karára és a műegyetemre. Az iparos családi hátterűekkel együtt tekintve, a hallgatóság majdnem húsz százalékát teszik ki (19,59%). A Bécsben tanuló peregrinusok társadalmi összetételének vizsgálata megerősíti Andorka Rudolfnak a korabeli hazai felsőfokú tanintézetek hallgatóinak társadalmi összetételéről megfogalmazott összefoglaló megállapítását, miszerint a magyar értelmiség utánpótlásának fő forrása akkoriban az önálló kereskedők és iparosok rétege volt.[23]

Második helyet foglalják el, több mint 11%-os részesedéssel a hivatalnokcsaládok gyermekei. Arányuk az önkényuralmi időszak bécsi peregrinusainak körében is hasonló volt. Ebbe a kategóriába a városi és megyei tisztviselők és az államigazgatás alsóbb szintjein működő hivatalnokok gyermekeit soroltuk. Az uradalmi tisztviselők és a főhivatalnokok (jóval kevesebb) gyermekeit külön kategóriákba vontuk össze. A hivatalnokcsaládból származó hallgatók körében a német anyanyelvűek (247) többen voltak, mint a magyarok (178), és a jogi kart látogatták messze átlagon felül. Akkoriban a hazai jogi karok hallgatói körében is sok köztisztviselő gyermek volt, és az sem meglepő, hogy inkább a német nyelvű hivatalnokszülők küldték Bécsbe tanulni fiaikat.

Harmadik helyet foglalják el a tanár, ügyvéd és más humán értelmiségi szülők gyermekei. Ez a réteg a 19. század folyamán fokozatosan növelte részvételét a bécsi peregrinációban. Kevesebben tanultak Bécsben orvos, sebész vagy gyógyszerész szülői háttérrel. Az önkényuralom időszakában arányuk még jóval nagyobb volt (8,4%).[24] Megfogyatkozásuk fő okát a bécsi orvosi kar iránti érdeklődés csökkenésében érhetjük tetten, hiszen az orvos-gyógyszerész szülők gyermekei leginkább az orvosi kart és a gyógyszerészeti tanfolyamot látogatták. Az értelmiségi háttérnél maradva még kevesebb hallgatónak volt egyházi személy az édesapja vagy gyámja. A bécsi protestáns teológiai kart a századfordulón csak kevés magyarországi látogatta (107 fő). Az a protestáns lelkészcsaládokra

---

[22] Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003), 21.

[23] Andorka Rudolf, „Az egyetemi és főiskolai hallgatók társadalmi összetétele 1898–1942", *Statisztikai Szemle* (1979): 196–198.

[24] Az 1849–1867 közötti időszakban Bécsben tanuló magyarországi hallgatók társadalmi hátteréhez lásd: Szögi László és Kiss József Mihály, *Magyarországi diákok a bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867* (Budapest: ELTE Levéltár, 2003), 21–24.

jellemző gyakorlat, hogy nemzedékeken keresztül a lelkészi hivatást választják, tehát nem növelték jelentősen Bécsben az egyházi személyek fiainak arányát. Az evangélikus lelkészszülők mellett görögkeleti és görög katolikus pap és rabbi szülők gyermekeit találjuk e csoportban. Nagyon kevesen származtak műszaki értelmiségi (szinte kizárólag német és magyar nyelvűek), és még kevesebben művész, zenész, író családból. A fentebb említett értelmiségi foglalkozású szülők gyermekei összesen a bécsi diákok 18,14%-át tették ki.

Az ötödik helyet foglalták el a gyárosok, polgárok, magánzók és bankárok gyermekei. A hatodik helyen találjuk a nemes, birtokos és arisztokrata családok sarjait. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a foglalkozási kategóriánk árul el talán a legkevesebbet a tényleges viszonyokról. Egyrészt nagyon széles réteget fog át a kisebb birtokosoktól az arisztokratákig, másrészt a nemesi származású szülők hivatalt vállalhattak, katonai szolgálatba léphettek stb., tehát megjelenhettek más foglakozási kategóriákban is. Ezt alátámasztja az a tény, hogy nemesi előnévre sokkal több esetben találtunk utalást a forrásokban (422 eset, 8,8%), mint nemes, birtokos és arisztokrata foglalkozásjelölésre. Inkább az előnevekből kiindulva mondhatjuk, hogy a réteg képviselete majdnem elérte a 9%-t, közülük pedig 11, 37% (48fő) volt arisztokrata. A nagymérvű jelenlétben azt a tendenciát láthatjuk, hogy az elszegényedő nemesi famíliák gyermekei egyre gyakrabban választották az értelmiségi pályát. Az egyetem jogi karán, a Mezőgazdasági Főiskolán és a Konzuli Akadémia hallgatóinak körében voltak a nemesi származású ifjak átlagon felül reprezentálva.

Csekély számú paraszt, földműves szülő gyermeke tanult ekkoriban Bécsben. A hazai egyetemekhez hasonlóan, többségük itt is vagy a katolikus (69), vagy pedig a protestáns (15) teológiai karokra iratkozott. Viszonylag sokan tanultak közülük az Állatorvosi Főiskolán is (21 fő).

Középiskolai és egyetemi előtanulmányok

A Bécsben tanuló magyarországiak majdnem háromnegyedénél (3543 fő, 73,93%) találtunk a forrásokban utalást közép- vagy felsőfokú előtanulmányokra. A hallgatók nagyobb része közép (2525 fő, 52,65%), kisebb része pedig egyetemi előtanulmányokat követően (1018 fő) iratkozott be valamely bécsi felsőbb tanintézetbe. Itt kell megjegyeznünk, hogy az egyetemeknél és műegyetemeknél alacsonyabb szintű (pl. jogakadémiai) előtanulmányokat a középiskolaihoz soroltuk.

Pontosan ugyanannyi esetben (236–236) a forrásokból csak az derül ki, hogy a hallgatók gimnáziumot illetve reáliskolát végeztek. 512 esetben (10,6%) találtunk arra utalást, hogy a hallgató már a gimnáziumi vagy reáliskolai tanulmányait is a történelmi Magyarország határain kívül folytatta, közülük a többség Bécsben (378 fő).

A magyarországi iskolavárosok közül azok középiskoláiból jöttek sokan, melyek a származási helyek elemzésekor már említett jelentős peregrinusküldő régiókban helyezkedtek el. Az első tíz legtöbb hallgatót küldő iskolaváros körében (Budapest, Pozsony, Esztergom, Nagyszeben, Brassó, Sopron, Újvidék, Beszterce, Nagyszombat, Besztercebánya) csak Esztergomot találjuk, melyre nem áll a fenti megállapítás. A Bécsi Egyetemen, mint már fentebb volt szó róla, jelentős számú magyarországi katolikus teológushallgató tanult ekkoriban. Ők gyakran esztergomi középiskolai előtanulmányok után érkeztek Bécsbe. Nagyszebenben, Besztercén és Brassóban evangélikus szellemiségű német nyelvű gimnáziumok működtek, Brassóban amellett a görög katolikus felekezet által fenntartott román nyelvű gimnázium is volt. Az újvidéki gimnázium pedig a görögkeleti egyház által működtetett, szerb tannyelvű középiskola volt.[25] A középiskolai előtanulmányok vizsgálata tovább erősíti azt a fentebbi megállapításunkat, miszerint a korabeli bécsi egyetemjárásban főképp bizonyos nemzeti-felekezeti kisebbségek tagjai vettek részt intenzíven. Ismét szeretnék utalni arra is, hogy a Bécsben tanuló szlovák anyanyelvű diákok igen alacsony száma összefüggésben lehet azzal a ténnyel, hogy szlovák tannyelvű középiskola nem működött ekkoriban az országban.

Az 1018 egyetemi vagy műegyetemi előtanulmányokkal beiratkozó diák többsége (619 fő, 60,80%) valamely magyarországi felsőoktatási intézményből érkezett (a legtöbben a főváros egyeteméről, 452 fő). 216 fő (21,21%) tanult előzőleg valamely, a Monarchia Lajtán túli felén lévő intézményében. 82 fő (8,05%) előzőleg német birodalmi egyetemre vagy műegyetemre iratkozott be, és csak nagyon kevesen jöttek más európai országok egyetemeiről.

Mintegy tizenöt éve kezdődött, és lassan a végéhez közeledik az a nagyszabású, számos történész együttes munkájára épülő kutatás, amely az újkori magyarországi, külföldre irányuló egyetemjárás teljes feltárását tűzte ki célul.[26] Saját kutatásaim ebbe a nagyobb programba illeszkednek bele. A publikált eredményeknek köszönhetően, paradox módon ma többet tudunk az újkorban külföldön tanuló magyarországi hallgatókról, mind az akkoriban a hazai felsőoktatási intézményeket választókról. Egy nemrég indult, szintén nagyszabású kutatási projekt a 19–20. századi hazai egyetemi és főiskolai hallgatóságot vizsgálja.[27] Ha majd befejeződnek az éppen csak megindult kutatások, akkor majd lehetőség nyílik arra is, hogy a bécsi hallgatókra vonatkozó tényeket összevessük a korabeli magyarországi tanintézetek diákjaira vonatkozó információkkal. Az összevetést követően minden bizonnyal még élesebben kirajzolódnak majd a korabeli bécsi peregrinusok társadalmi összetételének jellemző vonásai.

---

[25] A témához bővebben: Mészáros István, *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948.* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988)

[26] A kutatás elindítója, szervezője, és az eredményeket közzétevő kiadványsorozat (Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban) szerkesztője Szögi László.

[27] A kutatásokat Karády Viktor irányítja.

GÁBOR PATYI

THE SOCIAL BACKGROUND AND PRELIMINARY STUDIES OF STUDENTS FROM HUNGARY STUDYING IN VIENNA AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURY

At the turn of the century, 4795 students from Hungary enrolled at the seven civil universities and colleges in Vienna. A remarkable number of peregrinates arrived from the following contiguous regions of Hungary: the counties of the western borderland, those of the southern borderland, and the counties of Transsylvania, inhabited mainly by Saxons. Many students came from Budapest, Kolozsvár and Szepes county as well. Compared with the denominational composition of the population of Hungary in that period, the rate of Israelite and evangelic students was larger among the peregrinates. Strikingly few students belonged to the denominations connected to the Hungarian ethnic group, i.e. Reformed and Unitarian. The native speakers of Hungarian formed the largest group among the peregrinates from Hungary, and the German speakers formed the second largest group. The rate of Serbian speaking students exceeded, however, that of Roumanian and Slovakian speakers fell behind of their proportion in the population of Hungary at that time. The parents of most students were merchants/tradesmen or intellectuals. Many students came from families of officials or had a title of nobility. Few of them, however, were offsprings of farmers. The larger part of the students enrolled at an institution of higher education in Vienna after studies at secondary school (or at a similar institution) and the smaller part of them after studies at a university or technical college. The majority of those who had studied at other universities came from universities in Hungary and the smaller portion of them from universities abroad.

VARGA LÁSZLÓ

Wohlmuth József tanfelügyelői munkássága a Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegyében

A pannonhalmi apátságot Géza fejedelem alapította, felépítése Szent István királynak köszönhető. A szerzetesek a templom falai között létrehozott iskolában végezték a vallásos nevelést és oktatást, közvetítették a kultúrát. Nemcsak a kolostoron belül, hanem István király által adományozott birtokaikon is tanítottak.

Pannonhalma úgynevezett nullius apátság lett, mivel már az alapítólevélben biztosította a király a montecassinói apátsággal való jogközösséget, tehát Pannonhalmát közvetlenül az Apostoli Szentszék joghatósága alá rendelte. „A Szent Istvánhoz visszavezethető pannonhalmi alapítólevélbe foglalt cassinoi kiváltságok kezdettől fogva lehetővé tették, hogy az apátság birtokai és az ott élő emberek mentesek legyenek minden külső befolyástól, ne kerüljenek püspöki joghatóság alá, önálló egyházmegyét alkotva. X. Leó pápa 1514-es, Tolnai Máté főapát kérésére kibocsátott bullája lehetővé tette, hogy a tridenti zsinat minden különállást felszámolni akaró, egységesítő törekvése ellenében is megmaradjon önállósága. Legutóbb II. János Pál pápa – 1993-ban – az egész magyar katolikus egyházat érintő egyházmegye-rendezés során szabályozta területét, megerősítve a történelmi jogokat."[1]

Az egyházmegye tizenöt plébániája mind teljes jogú szerzetesplébánia, melyek a főapátság kegyurasága alá tartoznak. A pannonhalmi egyházmegye területe más egyházmegyékbe és állami közigazgatási egységekbe ékelődik be. A hitközségek és a népiskolák az egyházi és tanügyi közigazgatás szempontjából a főapátsághoz, illetve az egyházmegyei tanfelügyelőséghez tartoztak. Az egyházmegye népiskolai hálózata a XVIII. századtól kezdve fokozatosan épült ki, az 1802-ben visszaállított bencés rend a középfokú oktatás mellett egyre nagyobb figyelmet szentelt az egyházmegye területéhez tartozó községekben az alapfokú oktatás ügyének. A visszaállító oklevélben I. Ferenc király a tanítást kötelezően előírta a szerzetesrend számára.

A rend az iskolák fenntartását részint az államtól kapott évi iskolai segélyekből, részint saját birtokainak jövedelméből fedezte. Továbbá a népiskolák közvetlen fenntartói általában rendelkeztek tanítói, kántortanítói földdel is, amit a tanító fizetéskiegészítésként kapott meg az illető egyházközségtől.

---

[1] Maurus esperes atya, „Pannonhalmi Területi Apátság", *Bencés Hírlevél* (1993): 3. szám. 2.

Az 1867-es kiegyezésnek, valamint Kruesz Krizosztom főapát (1865--1885) működésének köszönhető, hogy a XIX. század utolsó éveire majdnem teljes egészében kialakult az egyházmegye népoktatási hálózata.

Tanfelügyelet az egyházmegyében az első világháború utáni években

Az első világháború utáni újrakezdés első legjelentősebb eredménye, hogy 1919. november 11-én jóváhagyták a pannonhalmi egyházmegyéhez tartozó hitközségek szervezeti szabályzatát. Az egyházi önkormányzat dokumentuma kimondta, hogy az egyházközség feladata a vallás ápolása, az iskolaügy vezetése, és ezekhez az anyagi eszközök előteremtése. A plébánia gondoskodik a közoktatási intézmények szervezéséről és fenntartásáról, a tanítók járandóságainak behajtásáról, feladata az iskolák ügyeinek a püspöki kar által megállapított rendszabályok szerinti intézése, és az iskolaszék teendőinek végzése.

Az egyházközségek szabályzat szerinti megalakítását 1920. március végéig be kellett fejezni. A tanévben az iskolai előadásokat kisebb megszakításokkal megtartották. Néhány évfolyam – a plébánosi jelentések szerint – az előírt anyagot nem végezte el, mert a háború miatt a tanulók kellő előképzettsége hiányzott. Az évzáró vizsgálatot minél előbb be akarták fejezni, ugyanis a fiúkat munkára kellett fogni. A tananyag elvégzését spanyoljárvány és tüzelőhiány akadályozta, ezért a kormány a tanítási idő meghosszabbítását sürgette. A csonka tanévre való tekintettel tanfelügyelői látogatásra nem került sor.

Az egyházmegye népiskolai hálózata az alábbiak szerint alakult a húszas évek elején:[2]

Győr vármegye területén:

Sorszám	Település	Tanerők száma
1.	Győrszentmárton	3 tanerős fiú 4 tanerős leány 1 tanerős hegyi
2.	Csanakfalu	3 tanerős nép
3.	Győrszentiván	5 tanerős fiú 3 tanerős leány (zárda)
4.	Kismegyerpuszta (új iskola)	1 tanerős nép
5.	Vének	1 tanerős nép
6.	Kajár	1 tanerős fiú 1 tanerős leány (zárda)
7.	Nyalka	3 tanerős nép
8.	Ravazd	4 tanerős nép

[2] PBFL Esperesi Irattár 32/1920. sz. irat

9.	Tarjánpuszta	1 tanerős nép
10.	Tényőfalu	4 tanerős nép

Komárom vármegye területén:

1.	Tárkány	3 tanerős nép
2.	Tömördpuszta	1 tanerős nép

Veszprém vármegye területén:

1.	Bakonybél	3 tanerős nép
2.	Somhegypuszta	1 tanerős nép
3.	Bársonyos	2 tanerős nép
4.	Lázi	3 tanerős nép
5.	Veszprémvarsány	2 tanerős nép
6.	Bakonypéterd	1 tanerős nép

A népiskolai tanügyigazgatási teendők végzését nehezítette, hogy az egyházmegyei tanfelügyelők sűrűn követték egymást a hivatal élén. Kemény Fülöp tanfelügyelő hatévi munka után (1914–1920) megvált tisztségétől, rövid időre dr. Kemény Kolumbán lett az egyházmegye esperes-tanfelügyelője. Egy hónapig tartó működése után, egészségi állapota miatt meg kellett válnia a tanfelügyelőségtől. Az új tanfelügyelőt, dr. Mázy Engelbert esperest már az újonnan megválasztott főapát, dr. Bárdos Remig (1920–1932) nevezte ki. Dr. Mázy Engelbert a rendi főigazgatóság mellett szívesen vállalkozott az új munkakörre. Kívánatosnak tartotta, hogy a bencés rend intézményeit szerves egységben vezessék, az elemi iskolák egyházmegyei igazgatása a rendi gimnáziumokéval egységesen történjen. Mázy esperes a plébános-igazgatókhoz és a néptanítókhoz intézett levelében a következőket mondta:

„Szíves vállalkozásom szolgáljon biztosítékul arra, hogy elemi iskoláink iránt a legmelegebb érdeklődést és szeretetet hordom lelkemben. Hiszem, hogy plébános úr és a tantestület cselekedeteimből fogja ezt megállapítani."[3]

Átmeneti időszakot élt meg a tanügyigazgatás és a népoktatás Pannonhalmán. Ezt jelzi, hogy egyrészt a hagyományos őszi tanítógyűlés 1920-ban elmaradt, ami megalapozhatta volna az új tanévet, másrészt Jung Benedek személyében megbízott esperes-tanfelügyelő vette át az egyházmegye népoktatásának irányítását.

Bárdos Remig 1920. december 8-án főapáti szózatban[4] az egyházmegye papságához és tanítóságához szólt, melyben kifejtette nevelési elképzeléseit is. Jó

[3] PBFL Esperesi Irattár 68/1920. sz. irat

[4] PBFL Esperesi Irattár 169/1920. sz. irat

példát, egyetértést, a tanítókkal való jó együttműködést várt el a rendtársaktól, a tanítóktól pedig buzgó, vallásos és hazafias nevelést, tanítást kért. Megkívánta, hogy az egyházmegyei esperes-tanfelügyelő ellenőrizze a plébánosok minden irányú működését. Külön kérte a tanítóságot, hogy szeretettel engedjék magukhoz a gyerekeket, ne távolítsák el őket maguktól fagyos arccal. A szeretet – Bárdos főapát szerint – szeretetet szül a gyermek szívében, ami minden akadályt legyőz. Továbbá azt kérte még a tanítóktól, hogy a tanítás során ne tévedjenek túlzott szigorúságba.

A háború bajaiból való kilábalás még szinte el sem kezdődött, amikor a népoktatást újabb súlyos csapás érte. Az ország megcsonkításának következtében több mint tízezer elemi iskolát elveszítettünk, a trianoni Magyarországon a népiskolák száma egyharmadára csökkent. A pannonhalmi egyházmegye korábbi egysége is megbomlott, mivel Deáki és Komáromfüss községek idegen területre kerültek. Legközelebb 1938-ban lett ismét teljes – átmenetileg – az egyházmegye területe.

Bárdos Remig főapát az egyházmegyei tanügyigazgatás terén kialakult kedvezőtlen állapotok megszüntetése végett az esperesi és a tanfelügyelői feladatkört 1921-ben – mint később kiderült, meglehetősen rövid időre, egy esztendő időtartamra – kettéválasztotta. A rendi káptalan[5] azt az óhaját fejezte ki, hogy tanfelügyelővé olyan rendtársat nevezzen ki a főpásztor, aki pedagógiai képzettségénél, tapasztalatánál fogva arra alkalmas. Jung Benedek továbbra is az egyházmegye esperesi teendőit végezte, a helyettes tanfelügyelői feladattal dr. Janota Cirill főiskolai tanárt bízta meg a hatóság, aki később rendes tanfelügyelői megbízást kapott. Az újonnan megbízott tanfelügyelő megbízatásával egyidejűleg kitűzte az egyházmegye népiskoláiban az év végi vizsgálatok időpontját, melyeken igyekezett személyesen megjelenni, hogy közvetlen tapasztalatot gyűjtsön további munkájához.

A közben kinevezett Janota tanfelügyelő az egyházmegye tanítóinak szokásos évi gyűlését 1921. szeptember 29-re tűzte ki. Dr. Várkonyi Hildebrand pannonhalmi főiskolai tanár A kísérleti pszichológia néhány biztos eredménye az iskolás gyermekeknél címmel előadást tartott az egyházmegye tanítói kara előtt. Érdemes megjegyezni, hogy a neoskolasztika jeles képviselője, Várkonyi Hildebrand egykori bencés szervezte meg az első hazai gyermekpszichológiai tanszéket a szegedi egyetemen. Munkásságából kiemelendő „A gyermekkor lélektana" című könyve, mely alapműnek számított a pedagógusképzésben. Boros József tarjánpusztai tanító pedig A tanító teendői az iskolából kikerült gyermekekkel szemben címmel értekezett.

Még az 1921. év végén Bárdos főapát szigorú rendeletben[6] szabályozta a plébánosok iskolai munkáját, mivel a tanítás körül – a tanfelügyelői jelentések alapján

[5] PBFL Esperesi Irattár 76/1921. sz. irat

[6] PBFL Esperesi Irattár 72/1921. sz. irat

– szabálytalanságokat tapasztalt. Először is kötelezte a plébánosokat a magyarázó hittanórák megtartására, továbbá elrendelte, hogy az év végi vizsgálatokon a hittant személyesen kérdezzék ki. Ezenkívül megkívánta, hogy a plébános a nevelés és a tanítás menetét gyakran – legalább kéthetenként – ellenőrizze a felügyeletére bízott népiskolában. Rendeletével a főapát a háború nyomán kialakult kedvezőtlen állapotokat kívánta megszüntetni, ezzel együtt a népoktatás és az iskolai felügyeleti munka helyzetét akarta rendezni.

Az esztendő örvendetes eseménnyel fejeződött be, mely nemcsak egyházmegyei szempontból volt fontos és jelentős, hanem országos jelentőséggel is bírt. Csanakfalun 1921. november 20-án megnyílt az első rendszeres magyarországi népfőiskola, melynek létrehozója Szekeres Bónis bencés plébános. A beiratkozott 47 hallgató nem várt buzgósággal, ambícióval látogatta az előadásokat. A népfőiskolai tantárgyak a következők voltak: erkölcstan, magyar irodalom, történelem, természetrajz, földrajz, jogi ismeretek, egészségtan, gazdaságtan, számtan, fogalmazás és ének.

A Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegye népiskoláinak főhatósága a mindenkori főapát volt, aki az általa kinevezett esperes-tanfelügyelő útján gyakorolta – a rendi krónika szerint már 1841-től – az egyházi törvényekben rögzített tanügyi jogokat. A tanfelügyelők az iskolai vizsgálatokon és az iskolai látogatásokon szerzett tapasztalatok, valamint a népiskolai igazgatói tisztet is betöltő plébánosok évzáró jelentései alapján átfogó értékelést készítettek az egyházmegye népiskoláinak állapotáról. A rend elöljáróinak közvetlen tájékozódását szolgálták még az évente megrendezett tanítógyűlések, tanítóegyesületi összejövetelek.

Mivel az elemi oktatásügy felügyeletét és gondozását a bencés rend mindig rendkívül fontosnak tartotta, nem elégedett meg az egyházmegyei hatóság évzáró jelentéseivel. Az egész rend legfőbb törvényhozó testülete, az úgynevezett rendi káptalan is rendszeresen napirendre tűzte és megtárgyalta – főapáti és esperesi előterjesztés alapján – az egyházmegye tanügyi viszonyait. A káptalangyűléseken általában négy-öt év népiskolai munkáját értékelték, és határozatok formájában megfogalmazták az elkövetkező évek közoktatási irányelveit is.

A törvényhozás egyházmegyei fórumán, az úgynevezett egyházmegyei zsinaton pedig nagyon fontos egyházigazgatási, ezen belül oktatásirányítási törvényekkel szabályozták a népiskolák működését. Gondoljunk csak például az 1940. évi rendi Statutumokra, mely a zsinaton hozott egyházmegyei törvényeket – Decreta Synodalia cím alatt – foglalja egybe. Az első világháborútól az 1948-as államosításig négy alkalommal (1921, 1926, 1934, 1940) tartottak káptalangyűlést Pannonhalmán.

A káptalani jegyzőkönyv[7] szerint az 1912. évi és az 1921. évi káptalanok közötti időben a háborús idők miatt új iskola nem épült, átalakítást sehol nem

[7] PBFL Káptalani iratok, 1921. évi káptalan

hajtottak végre. A tanítás a háború alatt zavartalan volt, járvány és tüzelőhiány miatt csak néhány helyen kellett az iskolát – rövidebb időre – bezárni. Katonai vagy kórházi célokra iskola Győrszentmártonban, Győrszentiványon, Veszprémvarsányban, valamint Láziban volt lefoglalva. A forradalom és a kommunizmus miatt a tanítók ellen három esetben kellett fegyelmi vizsgálatot indítani, melynek eredményeként egy tanító önként lemondott állásáról, egyet megfosztottak igazgatói címétől, egyet pedig állásvesztésre ítéltek. A háború következtében az intézmények fenntartása sok helyen komoly nehézségekbe ütközött, viszont a tanítók anyagi, pontosabban megélhetési gondjain enyhített az 1920. augusztus 1-jétől folyósított drágasági segély.

Wohlmuth József tanfelügyelői munkássága (1922–1931)

A pannonhalmi főapát Wohlmuth József[8] bakonypéterdi plébánost nevezte ki az egyházmegye esperes-tanfelügyelőjének, aki 1922–1931 között töltötte be a tisztséget.

Wohlmuth Józsefnek az egyházmegyei tanfelügyelőség élén eltöltött kilenc esztendeje meghatározó jelentőségű a tanügyigazgatás, a népiskolák élete és szakmai fejlődése szempontjából. Nehéz örökséget vett át elődeitől, mégis rövid idő alatt sikerült a népiskolák, az oktatásirányítás ügyét a háború előtti állapotoknak megfelelően rendezni, sőt azt több szempontból jelentősen meghaladni. Olyan pedagógiai műveltséggel, vezetői képességgel és ambíciókkal rendelkező tanügyi szakembert kapott az egyházmegye, akiről a lelkészek és a tanítók mindig tisztelettel és elismeréssel szóltak.

Wohlmuth esperes a főapátsági egyházmegye elemi iskoláinak látogatását még 1922 októberében megkezdte, figyelme különösen az iskolák órarendjére és a tanmenetekre terjedt ki. Remig főapát felhatalmazta az új tanfelügyelőt arra, hogy olyan iskoláknál, ahol személyesen nem jelenhet meg, helyettesítésére más rendtársát megkérhesse. Wohlmuth tanfelügyelő lelkes és körültekintő előkészítő munkájának is köszönhető, hogy Klebelsberg Kunó közoktatási miniszter 1923-ban az ölbőpusztai elemi népiskola sürgős megszervezésének szükségességét állapította meg. Azonban az iskola felállítását lehetetlenné tette, hogy a rend még nem heverte ki a háború okozta gazdasági sebeket. A jó szándék megvolt, hiszen tanítórend lévén, jövedelmük jelentős részét amúgy is a nevelésre és az oktatásra fordították.

---

[8] Wohlmuth József Ferenc 1873. november 4-én született a Sopron vármegyei Csáván. Gimnáziumi tanár volt Esztergomban, Sopronban és Kőszegen. Bakonypéterden lelkészkedett 1917-től 1949-ig. Pannonhalmán esperes-tanfelügyelő volt 1922–1931-ig. Utolsó éveit rokonoknál töltötte Sopronban, ahol 1957. augusztus 10-én halt meg. Berkó Pál és Legányi Norbert, *A Pannonhalmi Szent Benedek-rend névtára 1802–1986* (Győr: Széchenyi Nyomda, 1987), 137.

A Pannonhalmi Egyházmegyei Tanítóegyesület megalakítása szintén Wohlmuth esperesnek köszönhető, aki 1924-ben kezdeményezte az egyházmegyei tanítóság egyesületbe tömörülését, az alapszabály-tervezet elkészítését, megvitatását és elfogadását.[9] A tervezetet Remig főapát 1924. december 12-én kézjegyével ellátta, vagyis jóváhagyta. Az egyházmegyei tanítói kar egyesületté szervezése a tanügy szempontjából igen jelentős esemény volt, hiszen – a rendszeresen szervezett elméleti előadások és gyakorlati bemutató tanítások révén – nagymértékben hozzájárult a tanítók szakmai fejlődéséhez, a megyei vezetés és az iskolák közötti információk gyors áramlásához, és végül, de nem utolsósorban az egyházmegyei közoktatásirányítás demokratizálásához. Az egyesület célkitűzései között szerepelt a népnevelés előmozdítása, az önképzés, továbbá a tanítók anyagi és erkölcsi helyzetének javítása. Az egyesület rendes tagja lehetett minden egyházmegyei tanító, igazgató, hitoktató és lelkész, amennyiben az előírt tagsági díjat befizette. Az egyesület tagjai lehettek még az alapítók, pártolók és tiszteletbeli tagok is. A három évre megválasztott tisztviselői kar hét főből állt: egy egyházi elnök, aki a mindenkori egyházmegyei tanfelügyelő volt, és az egyesületi üléseken a főapátot képviselte; egy világi elnök, akit az egyesület tanítói testületéből a tanítók választottak; egy jegyző; egy pénztáros; és három választmányi tag. Az évenként megrendezett őszi közgyűlés színhelye Pannonhalma volt. A közgyűlések tárgysorozatát a választmány volt hivatott összeállítani, mely a világi elnökből, a jegyzőből és a három választmányi tagból állt. A választmány vette át, és minősítette az egyesület tagjai által beküldött nevelési dolgozatokat, előadásokat és indítványokat. A közgyűlés és a választmányi gyűlés jegyzőkönyvei – az előírt hitelesítés után – jóváhagyás végett a tanfelügyelő útján a mindenkori főapáthoz kerültek felterjesztésre.

Wohlmuth József iskolalátogatásai[10] során kiemelte, hogy feltétlenül szükséges havonta tantestületi értekezletet tartani a helyi iskolákban, hiszen eredményes iskolai munka – megítélése szerint – csak akkor képzelhető el, ha a tanítók között folyamatos szakmai konzultáció zajlik, és a tanítók között megvan az egyetértés iskolai ügyekben. Azt tapasztalta, hogy a kora őszi alakuló értekezleteken kívül a tanítók más összejövetelt általában nem tartanak. Felszólította a tantestületeket a tanítási órák pontos megtartására. A tanítás eredményével kapcsolatban az volt a meglátása, hogy azok a kisebb módszertani hibák, melyek itt-ott előfordulnak, szorgalom és lelkiismeretes tanítás mellett meg fognak szűnni. Arra kérte a tanítókat, hogy a nehéz felfogású gyermekeket több szeretettel tanítsák, mert jobban rá vannak utalva a tanító segítő kezére. Jutalmat és elismerést a szülőktől a nevelők ne várjanak, mert azt Isten és a lelkiismeret adja meg a tanítóknak. Végül kérte a testületen belüli összefogást, ugyanis a szeretettel és a kedvvel végzett munka jobb eredményre vezet.

---

[9] PBFL Főapáti Irattár 788/1924. sz. irat

[10] PBFL Esperesi Irattár 28/1924. sz. irat

Egyházhatósági rendelkezéssel szabályozták és egységesítették a népiskolákról szóló plébánosi-igazgatói jelentések szempontjait, melyek inkább szervezeti jellegű kérdéseket tartalmaztak; a tanítási-tanulási folyamatra, annak eredményességére vonatkozó kérdések a szabályozásból még hiányoztak.

A jelentések szempontjai a következők voltak: a tanévben megtartott hittanórák száma; a plébános-igazgató látogatása; a katolikus képviselet látogatása; az egyházmegyei esperes-tanfelügyelő látogatása; királyi tanfelügyelői látogatás; a tanulók létszáma; az iskolaév kezdése; évzáró vizsgálatok, munkanapok száma; iskolai ünnepélyek; tanítói mulasztások; az épületre, iskolai felszerelésre vonatkozó adatok.

A püspöki kar 1925. október 14-i értekezlete megállapította az új népiskolai rendszabályokat. A rendszabályok a katolikus népiskolák közigazgatásához 1926-ban jelent meg, mely jelentősebb változásokat nem hozott a tanügy terén az 1911. évi rendszabályokhoz képest.

Az 1925-ben Pannonhalmán tartott lelkészi összejövetel[11] foglalkozott a népiskolák felügyeletével. A tanácskozás felkérte a plébánosokat, hogy iskoláikra fordítsák a legnagyobb gondot, igazgatóként látogassák a tanítók előadásait kéthetenként, és ennek megtörténtét jegyezzék be a naplóba. Külön felhívták a lelkészek figyelmét arra, hogy ügyeljenek az iskolai törvények betartására. A pannonhalmi főapát Wohlmuth espereshez intézett levelében[12] a keresztény-katolikus nevelés és tanítás, valamint a magyar művelődés érdekeinek szem előtt tartását kérte a tanítóságtól. Az igazgatók figyelmét felhívta az iskolák külső és belső rendjére, kellő számú tanerő alkalmazására, az iskolai törzskönyvek és naplók rendes vezetésére.

Az egyházmegyei tanítók kötelességeit[13] a főhatóság öt pontban tárta a néptanítók elé. Itt még mindig hiányzik a tanítói munkát segítő, iskolán belüli pedagógiai feladatok részletesebb felsorolása. Jobbára a hitélettel és az iskolán kívüli teendők meghatározásával foglalkozik a dokumentum, mely erősen fegyelmező és előíró jellegű.[14]

Az 1925/28-as iskolai években már egyre több alkalommal ellátogatott Wohlmuth József az egyházmegyei népiskolákba, helyenként az évzáró vizsgálatokon is elnökölt. Az iskolai munkát az 1925-ben megjelent új állami tanterv alapján végezték, mivel a püspöki tanterv a tanévre még nem készült el. Egyházmegyei

---

[11] PBFL Esperesi Irattár 12/1925. sz. irat

[12] PBFL Főapáti Irattár 797/1925. sz. irat

[13] PBFL Főapáti Irattár 25/1925. sz. irat

[14] Az egyházmegyei főhatóság rendelete alapján a tanító köteles: az igazgató által kijelölt osztályban az órát megtartani, az ismétlőiskolában tanítani; hétköznapokon, valamint vasár- és ünnepnapokon a gyermekeket a templomba vezetni, ott rájuk felügyelni; a kántorságban segédkezni, azt esetleg önállóan végezni; a leventeoktatásban segédkezni; a községben az iskolán kívül népnevelői feladatokat ellátni.

szinten szorgalmazni kellett a füzetek tisztaságát és a gondos írást, valamint a rendes és tiszta ruházkodást. Az oktatás céljait szolgáló szemléltető képek beszerzéséről számos helyen nem gondoskodtak, néhány helyen az iskolaépület is javításra szorult. Dicséretre méltó volt a bakonypéterdi egyházközség, mely a tanítólakásra és az iskolai felszerelések előteremtésére nagy áldozatot hozott. Kívánatos volt Tényőfalun a negyedik tanterem és a tanítói lakás kérdésének megoldása, ugyanis egy tanteremben 96 gyermek tanult. Az új tanmenetekben nagy súlyt helyeztek a beszéd- és értelemgyakorlatokra, a szép- és helyesírás gyakorlására, a számtanra. Meglehetősen sok volt a mindennapos iskolába járó tanulók mulasztása, sok helyen 20–30 félnap esett egy-egy tanulóra. A mezőgazdasági munkálatok idején – főleg ősszel és tavasszal – szükség volt minden munkáskézre. Továbbá a szegénység, a kedvezőtlen útviszonyok, a gyakorta kegyetlen időjárás és az ismétlődő járványok miatt sem jártak a gyermekek iskolába, pedig az 1921. évi 30. törvénycikk már büntető szankciókkal kötelezte a szülőket a tanköteles korban lévő gyermekek iskoláztatására.

Az 1926. évi rendi nagykáptalanra készített esperesi jelentés[15] a tanulók létszámának erőteljes csökkenéséről számol be az egyházmegyében. A tanyai iskolák felállításáról szóló törvény (1926) az ölbőpusztai uradalmi iskola kérdését időszerűvé tette. Az elvégzett számítások azt mutatták, hogy saját iskola fenntartása kevesebbe kerül, mint a tárkányi egyházközséghez befizetett iskoláztatási hozzájárulás.

Nagy lendületet adott az elemi iskoláztatásnak az 1921. évi 30. tc. a beiskolázásról, továbbá az 1922. december 21-én kiadott 130.700. sz. V.K.M. végrehajtási utasítás, mely a vasár- és ünnepnapi istentiszteleten való kötelező megjelenést is előírta. A törvény hatására jelentősen csökkent az igazolatlanul mulasztók száma az egyházmegye területén.

Az általános ismétlőiskolákat Győr vármegye területén sikerült átszervezni gazdasági ismétlőiskolává, ugyanakkor Veszprém és Komárom vármegyék területén a községek a gazdasági ismétlőiskolához szükséges földterületet nem adták meg, ezért az átszervezés meglehetősen késett. A bencés rendre az elemi iskolák fenntartásából egyre súlyosabb terhek hárultak, ezért a káptalan a tanfelügyelőknek kötelességévé tette az iskolai költségvetések áttanulmányozását, a felesleges kiadások csökkentését, és a takarékosság szorgalmazását. A kántortanítók járandóságának kifizetése is komoly nehézséggel járt az egyre súlyosabbá váló gazdasági válság miatt, ami magának a bencés kongregációnak a létét is veszélyeztette. A kántortanítók természetbeni járandóságait teljes egészében beszámították a tanítói fizetésekbe, ami nagy nyugtalanságot keltett a tanítói karban.

A tanítás terén tapasztalt általános jó eredmény azt mutatta, hogy az egyházmegyei tanítói kar ilyen súlyos gazdasági körülmények között is megállta a helyét. A katolikus tanterv késve jelent meg, ezért késtek az új tankönyvek is, mindez az

[15] PBFL Káptalani iratok, 1926. évi káptalan

új tanmenetek elkészítését is akadályozta. Az iskolán kívüli népművelés területén elért eredményeket nagyra értékelte a káptalan, külön kiemelte a csanakfalui népfőiskolát, valamint a kajári szövőipari és méhészeti tanfolyamot. A káptalan szerint az egyházmegye tanítótestülete – a plébánosok vezetése mellett – hivatása magaslatán állt.

A húszas évek közepén a gyermekek számának emelkedése következtében az oktatás területén országosan komoly gondokkal küszködtek. Az iskolahiány, a zsúfoltság már-már elviselhetetlen méreteket öltött, a beiskolázási törvényt szinte képtelenség volt betartani. Emiatt az országban élő hat éven felüli analfabéták száma megközelítette az egymillió főt.

Gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszter felismerte, hogy a bajokon a kultúra eszközeivel, a nép műveltségi színvonalának emelésével, és az analfabétizmus gyökeres felszámolásával lehet leginkább segíteni, melynek legfontosabb színtere a népiskola. „A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról" szóló, 1926. évi 7. törvénycikknek köszönhetően 1925–1930 között kb. 5000 népiskola és tanítói lakás épült fel, és ez több, mint az előző öt évtized alatt felépült iskolák száma. Klebelsberg népiskolaépítési programjával párhuzamosan a nyolcosztályos népiskolák létrehozását is sürgette, azonban kötelező bevezetését egy évtized múltán az 1940. évi XX. tc. rendelte el. „Klebelsberg közoktatás-politikája több területen – népoktatás, középiskolai oktatás – folytatta iskolarendszerünk modernizációs folyamatát. A klebelsbergi évtized mozgásba lendítette az iskolák belső világát. A minisztériumi rendeletek új kezdeményezéseket indítottak, továbbfejlesztettek. Jelentős előrehaladás következet be az iskola-egészségügy, az iskolai sport terén. A minisztérium ehetővé tette a szabad tankönyvválasztást, a magán »reformiskolák« működését."[16]

A pannonhalmi egyházmegyében az iskolaépítési akció következtében:

Győrszentiványon 2 tanterem és 1 lakás,
Nyalkán 1 tanterem és 1 lakás,
Tárkányban 1 tanterem és 1 lakás épült.

Klebelsberg Kuno miniszter az alábbiakat írta az egyházi iskolák állami támogatásával kapcsolatban: „...nem államosítjuk többé az iskolákat, hanem hatalmas állami építési segélyekkel jövünk támogatására azoknak az egyházközségeknek, amelyek a maguk iskoláit továbbfejleszteni és szaporítani akarják. Katolikus intézmények alapítására és az intézmények fejlesztésére van szükségünk."[17]

Dr. Bárdos Remig főapát 1929-ben egészségi állapotára való tekintettel lemondott a kormányzati feladatok ellátásáról, helyettesítéséről a volt nyalkai plébános, Kelemen Krizosztom főapáti koadjutor (1929–1933) gondoskodott.

---

[16] Mann Miklós, *Magyar oktatási miniszterek 1848–2002* (Budapest: Önkonet Kiadó, 2005), 88.
[17] Klebelsberg Kunó, „A katolikus nagygyűlés előtt", *Néptanítók Lapja* (1927): 39–40. szám. 2.

Kelemen Krizosztom a bencés rend válságos időszakában vette át az egyházmegye vezetését, a főpásztori teendők ellátását. Az egyre súlyosbodó gazdasági válság a népoktatásban is erősen éreztette hatását, a sűrűsödő járványos megbetegedések, a kegyetlen időjárás sem kedvezett az iskolai munkának. Talán mégis a legsúlyosabb ok: az egyházmegyében soha nem tapasztalt tanítóváltozások lehetetlenné tették a tanítás színvonalának emelését, sok esetben a szinten tartást.

A tanítók szakmai munkájának emelése céljából a közoktatásügyi minisztérium 1930-ban a királyi tanfelügyelők számára elrendelte, hogy tartsanak tankerületeikben pedagógiai szemináriumokat. Ezeken a fórumokon olyan módszertani törekvéseket mutattak be, melyek segítségével a tantervi célok eredményesebben megvalósíthatók. A tantestületek jelentős része – az állami tanfelügyelők szerint – nem alkalmazta a modern, a kor kívánalmainak megfelelő tanítási eljárásokat. A szemináriumi előadásokkal a minisztérium egységesíteni kívánta az iskolalátogatások elveit, ezért a munkába bevonták az egyházmegye tanfelügyelőjét és tanítói karát.

Egyházi részről ugyanekkor felmerült az állami főfelügyeleti munka megújításának szándéka. Felmerült az a kívánalom, hogy az állami tanfelügyelők ne csak a hiányosságokról értesítsék az egyházi főhatóságot, hanem közöljék a hivatalos iskolalátogatás teljes eredményét, mellyel jobb összhang teremthető az állami és egyházi intézkedések között, illetve teljes képet kaphatnak a népiskolák működéséről, az esetleges fejlődésről, az eredményekről.

Kelemen Krizosztom koadjutor első jelentős körrendeletét[18] 1930. október 23-án fogalmazta meg a népiskolákhoz. Ebben részletesen kifejti nevelési és oktatási elképzeléseit. Először is azt kérte, hogy a tanítók bánjanak szeretettel az ifjúsággal, mert csak szelídséggel – nem kizárva a szigorúságot – lehet jóra nevelni és tanítani. A tanítók részéről tapasztalt durvaság fegyelmi büntetést von maga után. Másodszor a tanítóktól buzgó és lelkiismeretes munkát, és a katolikus sajtó támogatását kérte. Végül megjegyezte, hogy a tanítók kötelessége nem merül ki a templomban és az iskolában, felhívta a nevelők figyelmét az iskolán kívüli népnevelői munka jelentőségére. A társadalmi és gazdasági problémák ellenére is a magyar falu szép holnapját a gyermekekben, a falu ifjúságában, a vallásos nevelésben és a néptanítókban kereste és látta. „A falu népét a destrukciótól eleddig sikerült visszatartani, mert hitét a súlyos körülmények közt sem veszítette el. Hiszem, hogy a magyar falvak új nemzedéke nem is fogja elveszíteni. Hiszem, hogy ez a derék nép a sírokon is virágot ültet, gyertyát gyújt: a magasságokba nézve, soha nem csüggedve, hívő lélekkel egy összeomlott világnak romjain is új világot épít."[19]

Az 1930/1931. iskolai év végén az egyházmegyei tanügy egy nem túl mozgalmas, de mégis jelentős korszaka zárult le, ugyanis megvált – saját kérésére – az

[18] PBFL Esperesi Irattár 1172/1930. sz. irat

[19] Kelemen Krizosztom, „A falu jövője," *Pannonhalmi Szemle* (1936): 11. szám. 142.

esperes-tanfelügyelői tisztségtől Wohlmuth József, aki évtizedes működése során azon fáradozott, hogy megszilárdítsa, stabilizálja, és a szerény lehetőségekhez mérten, emelje az I. világháborúban szétzilált egyházmegye tanügyi viszonyait és állapotát. Munkásságával egy jól működő, szakmai fejlődést mutató tanfelügyeleti rendszert hozott létre, mellyel jól meglapozta az utódok tevékenységét. A fáradhatatlan, gondos és pontos, az egyházmegye népiskoláiért, tanítóságáért fáradozó bencés plébános Bakonypéterden lelkipásztorként folytatta működését, tehát nem szakadt el a népiskolától, az egyházmegye tanügyét szolgálta továbbra is.

LÁSZLÓ VARGA

JÓZSEF WOHLMUTH AS SCHOOL INSPECTOR IN THE PANNONHALMA SAINT BENEDICT ORDER

The Hungarian Saint Benedict Order's Monastery of Pannonhalma has been preserving our nation's culture and also serving the spiritual needs of Hungarian Catholics for over a thousand year. The first church school was established in Pannonhalma in 996. This foundation of the monastery was instrumental in the development of society. The orders achieved favourable results in teacher training, such as elementary school education and secondary teaching. The author in his study examines an important period of the Catholic public schools' supervision and control system of Pannonhalma Saint Benedict Order between the two World Wars. Between 1922 and 1931 Józef Wolmuth worked as primary education school inspector, and introduced significant changes. Not only had he monitored, but also helped the work of teachers. He established the Organization of Teachers of Pannonhalma Saint Benedict Order, which had a great impact on the professional development of teachers, the fast information changes between the schools and the governance, and the democratization of the control of public education.

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

A pedagógiai viszony dialógus természete

A pedagógiai viszony, mint kommunikációs viszony

A személyiségfejlődésért felelős hatások közül egyik legfigyelemreméltóbb csoport a szervezett hatások csoportja. Beletartozik ebbe minden olyan tevékenység, amelyben tudatosan megfogalmazódik a személyiség fejlődésébe történő pozitív beavatkozás igénye, vagyis a fejlesztés paradigmája. A szervezett hatások leginkább pedagógiai helyzetekben realizálódnak, melyekben fontos a fejlesztés törvényszerűségeinek ismerete, a tudományos megalapozottság az optimális fejlődés elősegítése érdekében, a tudatos szervezettség, hogy maximálisan fejlődhessenek az öröklött diszpozíciók, a társadalmi elvárások tiszteletben tartása és érvényesítése, az egységes nevelési hatásmechanizmus az ellentmondások, konfliktusok megelőzése érdekében.

A pedagógiai helyzetekben tehát egy megtervezett, tervszerűsített, irányított, szabályozott nevelési tevékenység valósul meg a nevelő és a nevelt közötti interakció formájában. A pedagógiai helyzetek többnyire személyközi helyzetek, amelyben a nevelési probléma megoldása a felek kölcsönös tapasztalat- és tudásszerzését teszik lehetővé. Pedagógiai viszonyról tehát akkor beszélhetünk, ha a tanár–tanuló interakcióban megvalósul a tanuló személyiségének sokoldalú fejlesztése. A nevelési tevékenység jól meghatározható nevelési feladatok és problémák megoldására szerveződik. Ezek a problémák lehetnek konkrét oktatási problémák (felismerni a műfaji sajátosságokat, meghatározni egy adott esemény történelmi jelentőségét stb.) és nevelési problémák (viselkedési szabályok, erkölcsi, társadalmi normák szerinti viselkedés, érzelmek kifejezése stb.), megoldásuk azonban minden esetben a pedagógus–tanuló közötti interakcióban lehetséges, mely interakció többnyire személyközi helyzetekben realizálódik.[1]

[1] Bizonyos esetekben előfordul, hogy a pedagógus úgy határoz meg egy oktatási problémát, hogy nem teremt személyközi helyzetet, nem koordinálja a megoldás folyamatát, esetleg a számonkérésre sem kerül sor személyesen (például differenciált munka esetén az önállóan dolgozni képes tanulók feladatlapot kapnak, mellyel egyénileg tevékenykednek, és adott esetben a táblára a pedagógus által felírt helyes megoldások alapján mintegy önértékelést végeznek), de nem ez a jellemző a pedagógiai helyzetekben.

Célszerűnek tűnik tehát megvizsgálni a pedagógiai viszonyokat úgy is, mint személyközi kommunikációs viszonyokat, hiszen nyilvánvaló, hogy a személyközi kommunikáció az, ami a nevelési és oktatási problémák megoldását lehetővé teszi, hiszen a problémamegoldás egésze vagy annak egy része lehet kommunikatív.

A pedagógiai helyzet, mint személyközi kommunikációs helyzet struktúrája és dinamikája

Valamely probléma megoldására szerveződött pedagógiai tevékenység feltételezi a tevékenységben részt vevő felek jelenlétét, vagyis a pedagógus és a tanuló személyes részvételét. A szereplők úgy jelennek megy egymás számára, mint kommunikátorok sajátos szerepekben, a maguk életvilágával és kommunikációs szükségletével. Ahhoz, hogy létrejöjjön az interakció, mindkét szereplőnek ismernie kell a szignifikánsok (a kódok közös anyagszerű konstituensei) és a szignifikátumok (jelentések) rendszerét, amely segítségével kommunikálnak, ill. a szignifikáció (kód használata) képességével is rendelkezniük kell.[2] A csatorna, vagyis az érzékszervileg felfogható modalitás (vizuális, auditív, taktilis stb.), aminek valamilyen paraméter szerinti változásai hordozzák a kommunikációt, a pedagógiai kommunikációban különös jelentőséggel bír. A felsorolt strukturális elemek a pedagógiai helyzet eredményességét nagymértékben meghatározzák.

A pedagógiai helyzetek dinamikáját a bennük rejlő stratégiák, valamint a helyzetek kezdeményezése és azok lezárása határozza meg. Így kapnak különös hangsúlyt a tanulásszervezésben használatos stratégiák, vagy a kezdeményezés szempontjából fontos motiváló eljárások, illetve a pedagógiai helyzetek záróaktusai, a pedagógus visszajelzései, értékelései.

A pedagógusszerephez tartozó viselkedésminták készlete és az ezekkel kapcsolatos elvárások ma már ismeretesek. A tanulók körében végzett legutóbbi felmérések arról tanúskodnak, hogy a tanulók által leginkább értékelt alapvető nevelői személyiségjellemzők a megértés, együttműködés, türelem, demokratikus attitűd és segítőkészség. A pedagógus elsősorban tehát az alapvető „emberi" képességekkel kell, hogy rendelkezzen, ez fogja megalapozni a tanár–tanuló kapcsolatot és a kapcsolat talaján kibontakozó oktató-nevelő tevékenységet. Ugyanakkor a pedagógus széles körű szakmai tudásalapja (szakmai, pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek összessége) meghatározza az eredményes tanulásszervezést, koordinálást. A pedagógusszerepre való tudatos készülés, majd a folyamatos önfejlesztés a pedagógusszerep eredményes gyakorlásának egyik biztosítéka. A konfliktusos szerepmegvalósítás nemcsak a pedagógiai viszonyt rombolja, hanem a pedagógus személyiségét is, végső soron a kiégés állapotába is juttathatja

[2] Horányi Özséb, „A személyközi kommunikációról", in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 57–86.

a szerepet alakító pedagógust. Szerencsés esetben a pedagógus szerepmegvalósítása harmonikus, ezáltal kommunikációs viselkedése kongruens, jól érzi magát a szerepében, és ez mind verbális, mind nemverbális formában kifejeződik, személyisége a szerepben kiteljesedik. Így ír erről Cs. Gyímesi Éva: „Átgondoltad-e, mit jelent megfelelni egy szerepnek? E megfelelés tartalmát ugyanis eleve meghatározza, hogy valóban választott, vagy csupán elfogadott szerep-e, amire vállalkozol. Hogy a választás személyiséged és a szerep szükségszerű találkozása-e, vagy megízlelése egy véletlenszerű kalandnak. A szerepnek viszonylag könnyű megfelelni, ha megtanulod a szövegkönyvet, és úgy cselekszel, ahogyan elvárja tőled a rendező. Ám lehet, hogy lötyögni fog rajtad, vagy éppenséggel szűk lesz, kénytelen leszel érezni, hogy te és szereped nem vagytok azonosak. (...) Sokkal nehezebb, ha a szerepnek nem megfelelni akarsz csupán, hanem úgyszólván testhezállóan kitölteni. Ha benne önmagadat akarod választani. Vajon nem ez a vélt harmónia útja, a pályaválasztás igazi hajtóereje?"[3]

A pedagógiai kommunikáció sikerességéhez nemcsak a pedagógusszerepben rögzült sajátos tudás ismerete és eredményes alkalmazása szükséges, legalább ennyire fontos a kommunikációról magáról és a világról való tudás is. A pedagógus életvilága az a sajátos tudáskészlet, amivel az aktuális kommunikációt illetően előzetesen rendelkezik, amivel belép az aktuális kommunikációba. Minél gazdagabb a pedagógus életvilága, minél több és gazdagabb (élet)tapasztalatot halmozott fel a szerepviselkedéssel kapcsolatban, minél változatosabb helyzetekben gyakorolhatta a pedagógus szerepet, annál inkább felkészültté válik a pedagógiai kommunikáció kezdeményezését, fenntartását és alakítását illetően.

Minden kommunikatív megnyilvánulás mögött valamilyen szükséglet húzódik meg. A pedagógiai problémák megoldása igen gyakran teremt feszültséget, jelent kihívást a pedagógus számára. Így arra törekszik, hogy a feszültséget megszüntesse, a problémát megoldja, a probléma megoldása viszont a pedagógiai helyzetben a leggyakrabban kommunikatív: felfedezteti a tanulókkal, megmagyarázza a tanulóknak, megkérdezi a tanulóktól stb. Szerencsés esetben a pedagógus minden vágya, hogy tanulóit egy bizonyos fejlettségi szintre eljuttassa, tanítsa, nevelje, minden pedagógiai kommunikációt ezért kezdeményez.

Minden pedagógus és szülő „álma" az érdeklődő, nyitott, szorgalmas, fegyelmezett, „jól tanuló", szociabilis diák, akit élmény tanítani, akinek szülőjeként büszkeség tölthet el. A tanulószerephez kapcsolódó elvárások összességét az iskola belső szabályzata közvetíti a pedagógusok segítségével a tanulók felé, a tanulószerepnek való megfelelés minőségét a pedagógiai kommunikációban a pedagógus sok esetben érdemjeggyel is értékeli. A tanulószerep szocializációja iskolaciklusokon átívelő folyamat, hiszen iskolatípusok, iskolaciklusok függvényében a szerep tartalma folyamatosan módosul.

---

[3] Cs.Gyímesi Éva, *Colloquium Transsylvanicum* (Marosvásárhely: Mentor Kiadó, 1998), 10.

A pedagógiai kommunikációban tudatosan épít a pedagógus a tanuló életvilágára, felhasználja azt, mint tapasztalati tudást az ismeretszerzés folyamatában, ugyanakkor célja a tanulók életvilágának gazdagítása is. A tanuló családjának szociális paraméterei nagymértékben meghatározzák a tanuló életvilágának alakulását. A pedagógiai helyzetben a pedagógus igyekszik kompenzálni azokat a tanulókat, akik szociálisan hátrányos helyzetűek, ennélfogva életvilág-tapasztalatuk szegényes vagy hiányos.

A tanuló legfőbb kommunikációs szükséglete a valódi pedagógiai kommunikációban a pedagógiai probléma megoldására irányul. Szeretne kellő mennyiségű információt megszerezni a probléma megoldásához, megerősítést szeretne kapni munkája eredményességéről. Az informálódás, a tájékozódás, az érdeklődés, az önbizalom növelése a legfőbb mozgatója a tanulói kommunikációnak. Természetesen a tanulót más szükségletek is kommunikációs tevékenységre sarkallhatják a pedagógiai helyzetben, azonban ezek vizsgálati szempontjaink szempontjából irrelevánsak.

A percepciós modalitások alapján differenciálódó szignifikánsoknak (verbális, nemverbális: kinezikus, poszturális, proxemikus, geszturális, mimikai, taktilis, kemikus, tekintet, vokális, grafemikus, tipografikus) a tapasztalatszerzésben, a különböző tanulási módokban van jelentősége. Meghatározott módszerek alkalmazásában konkretizálódnak a szignifikánsok, és a tanulás folyamatát jelentősen befolyásolják.[4] A pedagógiai helyzetek szignifikátumai rendszerint az éppen aktuális pedagógiai problémák, amelyeket szignifikánsok segítségével ragadnak meg a pedagógiai kommunikáció résztvevői.

Egy olyan szignifikációs rendszer, melynek segítségével a pedagógiai valóság a benne rejlő problémával együtt különböző modalitások segítségével megragadható. Alapvetően különbözhet a hétköznapi kommunikációs helyzetek kódrendszerétől, hiszen a pedagógiai kommunikáció kódjai gondosan és igényesen megválasztott kódok, a kódhasználat is erőteljesen szabályozott (választékosság, pontosság, világosság, gazdagság stb.).

A kódhasználat tekintetében is a pedagógus kommunikációja követendő példa, a tanári beszédmód fontos tekintélyképző elem az iskola valóságában: „Minthogy funkciójának és az általa átadott kultúrának az értékét az átadás személyes módjának magas színvonalával kell megvilágítani, a tanárnak szükségképpen rendelkeznie kell a hivatalával kapcsolatos tekintély szimbolikus attribútumaival (kezdve a beszéd használatától, ami ma azt jelenti a tanár számára, mint a fehér kötény vagy a fehér zakó a szakács, a betegápoló vagy a pincér számára)."[5] Bour-

[4] Pszichológiai kísérletek sora bizonyítja, hogy minél több formában és módon jutunk az információhoz (látott, hallott, olvasott stb.) annál maradandóbb lesz a tudásunk.

[5] Pierre Bordieu, „Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei", in *Iskola és társadalom (szöveggyűjtemény)*, szerk. Meleg Csilla (Pécs: JPTE Pedagógia Tanszéke, 1996), 59–60.

dieu szerint tehát az ismeretgazdagság és a nyelvi választékosság kell összekapcsolódjon a tanári nyelvhasználatban.

A pedagógiai kommunikációs szituációt a körülmények szervezik: rendszerint valamilyen oktatási vagy kulturális intézményben, a negyvenöt perces didaktikai egységekben, formálisan és nyilvánosan szerveződnek. Ezekben a szituációkban az érzékszervileg felfogható modalitás (vizuális, auditív, taktilis stb.) valamilyen paraméter szerinti változásai hordozzák a kommunikációt, vagyis töltik be a csatorna szerepét.

A pedagógiai kommunikáció működését a helyzetet dinamizáló tényezők teszik lehetővé. Ezek a tényezők a belebonyolódás, a kihátrálás és a stratégiák. A kommunikációban a szerepviszonyok döntik el előzetesen, hogy ki kezdeményezhet belebonyolódást, s kezdeményezhet-e egyáltalán. A pedagógiai kommunikációban a kezdeményezés nagyrészt a pedagógus feladata, ő az, aki a belebonyolódást felkínálja a tanulóknak. Belebonyolódás során partneri kapcsolatba kerülnek, definiálják magát a szituációt, a témát vagy éppen a témák sorrendjét (pl. Nagyon érdekes történetet olvastam. Szeretnétek hallani?). A pedagógiai kommunikáció egy másik sajátossága, hogy felkínált pedagógusi szerepet a tanulónak csak elméletileg van lehetősége elutasítani, gyakorlatilag erre nem, vagy csak igen ritkán, rendkívüli esetekben kerülhet sor. A kommunikáció kezdeményezése a tanulók részéről nagyon minimális, a tanulók kivárják, hogy a pedagógus kezdeményezzen, vagy a pedagógus nem is teszi lehetővé a tanulók részéről jövő kezdeményezéseket, ez a pedagógiai kommunikációs helyzet nem a legszerencsésebb jellemzőinek egyike.[6]

A kihátrálás a pedagógiai kommunikációból akkor következik be, amikor megoldódott a probléma, melynek létrejöttét köszönhette. Szintén a pedagógus határozza meg, dönti el, és adja jelét verbális explicit, vagy nem verbális eszközökkel, hogy mikor tekinthető lezártnak a pedagógiai kommunikáció. A belebonyolódás a pedagógiai szituációk légkörét, hangulatát, a munkakedvet meghatározó dinamikai paraméter, ezért a jó pedagógus rendszerint nagy gondot fordít rá.[7] A kihátrálás jelentősége abban rejlik, hogy a tanulót csábítsa vissza a pedagógiai kommunikációs szituációba (pl. a jövő órán megtudhatjátok, mi volt a csata kimenetele...).

A pedagógiai kommunikációban a stratégia az a viselkedésminta-lánc, amely a kommunikáció törzsének a szerkezetét kialakítja, a kommunikációs helyzetben rejlő probléma megoldására irányul. A viselkedésminták olyan rendezett egymásutánja, amely a cél elérését, a probléma megoldását biztosítja. A problémamegoldás szempontjából a legkívánatosabb az a stratégia, mely a kommunikációban résztvevők számára maximális nyereség elérését biztosítja.

---

[6] Albertné Dr. Herbszt Mária, „Pedagógiai kommunikáció" http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf (letöltve az internetről 2006. december 14.)

[7] A hagyományos pedagógiai szakirodalom „az érdeklődés felkeltése" momentumaként határozza meg a belebonyolódást.

A kompetitív stratégiák alapja a kommunikátorok vetélkedése, egymással szembeni versengése a nyereség megosztása érdekében; játékelméleti terminussal leírva, a vetélkedés során az elérhető nyereség megosztása a tét. A kompetitív stratégia alkalmazása során mindig lesz egy győztes és egy vesztes fél. Ezért a pedagógiai tanár–tanuló kommunikációban az így meghatározható kompetitív stratégia értelmetlen. A tanár és a tanuló a problémamegoldás folyamatában nem egymás vetélytársai, hanem egymás partnerei. A pedagógus feladata, hogy segítse a tanulót a probléma felismerésében és megoldásában. A tanulók egymás közötti versengése sem értelmezhető a kommunikáció és a tanulás elmélete szempontjából. Minden kommunikáció és megismerés végső célja a mélyebb megértés, amire nem a társakkal való vetélkedés folyamatában lehet szert tenni, hanem a velük és a tananyaggal folytatott dialógus folyamatában. A versengő stratégiáknak nem a bölcsesség-, a tudás- és tapasztalatszerzésben van értelme, hanem a szocializációban. Ezek olyan kompetitív stratégiák a pedagógiai kommunikációban, amelyek tematizálhatók, hiszen mindig ugyanúgy, ugyanolyan formában, ugyanahhoz a problémához kapcsolódóan játszódnak le. A pedagógiai kommunikáció sem mentes a játszmáktól, hiszen időről időre vagy esetleg folyamatosan, a kommunikációban résztvevő pedagógusoknak és tanulóknak van egy-egy rejtett céljuk. Ezek a rejtett célok a szerepviselkedésükhöz kötődik, hiszen amennyiben nem rendelkeznek egy, a szerepükhöz kapcsolódó elvárt viselkedéssel, úgy gyakran azt szeretnék, ha ez a tény titokban maradna. Így aztán eljátsszák a felkészült tanulót még akkor is, ha nem sikerült a tananyagból felkészülni, vagy a figyelmes tanulót, aki látszólag csüng a tanári magyarázaton, valójában azonban elkalandozik a figyelme, vagy a felkészült pedagógust, aki igazság szerint azonban egy lépéssel jár a tanulók előtt a tananyag feldolgozásában. Igyekeznek tehát a pedagógiai kommunikációban résztvevő partnerek megőrizni a „mintatanuló" és „mintatanár" látszatát, vagy tanulóként a lehető legkisebb energiabefektetéssel a lehető legnagyobb hasznot realizálni, kihasználva például a jólelkűség effektust.[8] Tanulmányozva a pedagógiai kommunikációt, olyan játszmákat lehetne leírni, mint például „Tanár úr, én készültem!", „Szeressetek, én jófej tanár vagyok!" stb. A játszmák azonban akadályozzák a pedagógiai kommunikáció valódi értelmét, az őszinte, tanulói ismeretszerzést, és személyiséget fejlesztő dialógusok működtetését.

A kooperatív stratégia résztvevői nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy a partnerek közös erőfeszítésével az elérhető összes nyereség maximálása által jussanak nagyobb nyereséghez.[9] A pedagógiai viszony értelmét a kooperatív stratégia adhatja meg, hiszen a pe-

[8] Fodor László, *Az iskola pedagógiai világa* (Kolozsvár: Educatio Kiadó, 2001), 84–93.

[9] Horányi Özséb, „A személyközi kommunikációról", in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 57–86.

dagógiai viszony lényege a közös erőfeszítés és együttműködés árán a probléma megoldása, mélyebb bölcsesség megszerzése. Az együttműködés eredménye végeredményében olyan nyereségek is megjelenhetnek, amelyek nem oszlanak meg a résztvevők között, hanem valamennyi résztvevő közös nyereségének tekinthető (pl. dialógus, mely a helyzet közös megértését eredményezi, olvasmányélmények feldolgozása; olyan problémamegoldó interakciók, amelyekben közös erőfeszítéssel megoldás születik, külön-külön nem, dokumentumfilm elkészítése). A pedagógus a kooperatív stratégia működésének fontos résztvevője, ő az, aki átlátja a pedagógiai helyzetet, és ezáltal képes az együttműködést akadályozó struktúrákat, kommunikációkat megszüntetni vagy átértelmezni. A problémamegoldás folyamatában a pedagógus győztesnek tekinthető akkor is, ha a nyereség a tanulóknál realizálódik a felfedezés, a kompetenciaélmény, a mélyebb megértés formájában.

A pedagógiai kommunikációban az együttműködés általános szabályait (maximáit) nagyon jól meg lehet figyelni, ezek érvényesülése pedagógiai feladatként is kezelhető.[10] A kommunikáció résztvevői egyrészt követik ezeket, másrészt egymástól is elvárják megtartásukat, hiszen ezek teszik eredményessé a kommunikációt, a dialógust. A szabályszerűségek négy típusát tárta fel Grice, ezek a nyújtandó információ mennyiségére, minőségére, a viszonyra és a modorra vonatkoznak

Mennyiség

1. Hozzájárulásod legyen a kívánt mértékben informatív.
2. Hozzájárulásod ne legyen informatívabb mint amennyire szükséges.

Minőség

0. Próbáld hozzájárulásodat igazzá tenni (szupermaxima).
1. Ne mondj olyasmit, amiről azt hiszed, hogy hamis.
2. Ne mondj olyasmit, amire nézve nincs megfelelő evidenciád.

Viszony (relevancia)

Légy releváns.

Modor

0. Légy érthető (szupermaxima).
1. Kerüld a kifejezés homályosságát.
2. Kerüld a kétértelműséget.
3. Légy tömör (kerüld a szükségtelen bőbeszédűséget).
4. Légy rendezett.

A szabályszerűségek mind a négy típusára igen nagy hangsúlyt fektet a pedagógiai kommunikáció, függetlenül a kommunikáció tartalmától, a kommunikációs készségfejlesztés igen korai szakaszában már gyakoroltatja a tanulókkal a szabályszerűségek betartását. A pedagógiai dialógusban az együttműködés nélkülözhetetlen szabályait jelentik Grice maximái.

---

[10] Grice Herbert Paul, „A társalgás logikája", in *Nyelv–kommunikáció–cselekvés*, szerk. Pléh Csaba, Síklaki István, és Terestyéni Tamás, (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 188–197.

A pedagógiai kommunikáció a tanítás-tanulás folyamata köré szerveződik, ahol mindig valamilyen probléma felfedezése és megoldása vár a kommunikáció résztvevőire. A problémamegoldás folyamata csakis a tanár–tanuló együttműködésében, közös tevékenységében képzelhető el. Ezáltal a tanulás fogalma is sajátos értelmet nyer, nem pusztán reprodukálás, memóriajáték, hanem a megtanulandó tananyag aktív feldolgozása a tanulási tevékenység folyamatában. Nem sajátítható el semmi anélkül, hogy ne dolgoznánk meg érte, ne szűrnénk át meglévő tudásunk szűrőjén. Az igazi tanulás tapasztalatszerzés a felfedezés, a tevékenység folyamatában, és a tapasztalatok sokoldalú értelmi feldolgozása. A tapasztalatszerzés folyamatában megtudunk valamit önmagunkról is, hiszen a megértés folyamatában nem hagyhatjuk kívül önmagunkat, személyiségünket, és megtudunk valamit a partnerünkről is, aki velünk együtt tevékenykedik.

Gadamer szerint a tapasztalatszerzésnek kérdésstruktúrája van, „a kérdezés aktivitása nélkül nem szerzünk semmilyen tapasztalatot".[11] Minden ismeret válasz egy lehetséges kérdésre, ebből következik, hogy a tapasztalatszerzés feltétele: a kérdéseket fel kell tenni. A kérdezés képessége nem más, mint a gondolkodás képessége, tehát az olyan pedagógiai kommunikációnak van igazi értelme, amely a kérdezés képességének a gyakoroltatása.

Fontos, hogy ne álkérdésekkel foglalkozzunk, hiszen az álkérdésekhez nem tartozik igazi kérdező, ezeket a pedagógiai álkérdéseket azokban az oktatási helyzetekben szokták feltenni, amelyek alapja az, hogy aki a kérdést fölteszi, az előre gyártott válasz birtokában van. A tanár kérdése ebben az esetben csak formája szerint kérdés, tartalma szerint viszont inkább felhívás, amely arra szólítja fel a tanulót, hogy reprodukálja a tananyagban foglalt véleményt. Tagadhatatlan, hogy a pedagógiai kommunikációban ilyen kérdésekre is szükség van, hiszen az emlékezetben őrzött ismeretek szükségesek. Ám a memóriafejlesztő kérdések csak akkor hasznosak, ha nem gyakorolnak önkényuralmat, s ha valódi kérdések előzik meg azokat.

A kérdés akkor valódi, ha nem úgy teszi föl a pedagógus, mintha a megfellebbezhetetlen válasznak ő maga már birtokában lenne, hanem úgy, mint ami számára is valóságos, nyitott kérdés. Nem túl rokonszenves annak a tanárnak a hamis fölénye, aki azt hiszi magáról, hogy mindent tud, vagy úgy tesz, mintha mindent tudna, hiszen ez pedagógiai kommunikációs játszma, melyben a figyelem elterelődik a problémával, az ismeretlennel folytatott dialógusról a pedagógus „bölcsességére". A megértés voltaképpen a nem tudás elismerésével kezdődik, pontosabban annak a felismerésével, hogy a dologról alkotott előzetes véleményünk – vagy annak legalábbis egy vonatkozása – tarthatatlan.

---

[11] Hans-Georg Gadamer, *Igazság és módszer* (Budapest: Gondolat Kiadó, 1984), 254.

Ha valódi a kérdés, amely a pedagógus számára megmutatkozik, akkor meghatározott értelemlehetőségeket nyit meg, melyek tudatában kijelölheti a diákjai számára azt a horizontot, ahonnan számukra is megmutatkoznak a kérdések. A kérdéseket tehát elsősorban a pedagógus önmagának kell feltegye, hogy a válaszkeresés folyamatában bejárja azokat a lehetséges értelmezési tartományokat, tudásokat, amelyeken keresztül vezet az út a megértés folyamatában. Csak akkor vezetheti végig az úton a diákokat, ha előzetesen bejárta a tudáshorizontok és dialóguskapcsolatok rengetegét. A pedagógiai kommunikáció olyan alkalom, amelyben lehetőségünk van a kérdések feltevésére, tehát megértésre alkalmas szituáció.

A pedagógiai viszony értelme, ha benne a permanens tanulás történéssé válik. Ennek feltétele egy többszörös dialógusfolyamat. A pedagógusnak nyitottá kell válni a megtanítandó anyag felé, folyamatos dialógust kell folytatnia a megtanítandó anyaggal. Ha nem szólítja meg a pedagógust a problémában rejlő ismeretlen, nem ismeri fel a hozzá kapcsolódó kérdéseket, úgy nem lesz elég motivációja a róla való párbeszédre.

„Ne közvetíts olyasmit, amiért nem szenvedtél meg legalább az agyaddal, értelmeddel. Légy kíváncsi a partnereidre, akik a padokban ülnek. Ne hidd, hogy figyelmen kívül szabad hagyni, amit várnak tőled. Mert nem egy szerepet várnak csupán. Ki-ki másfélét, ki többet, ki kevesebbet, de valamiképpen ugyanazt: ellenőrizhető tényeket, meggyőző ítéleteket, érveket és személyes állásfoglalást. Enélkül nincsen hiteled."[12]

A pedagógusnak nemcsak a megtanítandó tananyag felé kell nyitottá válni, hanem a tanítványai felé is. Úgy kell megfogalmaznia a kérdéseket, hogy azokban a tanítványok a saját kérdéseiket ismerjék fel, vagy képesek legyenek ők maguk további kérdések megfogalmazására. Ez nemcsak azért szükséges, mert értelmes válasz csak értelmes kérdésre adható, hanem azért is, hogy az így mozgósított válaszok megnyissák a továbbkérdezés lehetőségét. Így megszokja, hogy a tanulás nem annyira a készen talált vélemények reprodukálását jelenti, hanem – sokkal inkább – a kérdezés és a továbbkérdezés képességét.

Így a tanári munkában voltaképpen egy kettős dialógusfolyamat valósul meg, mégpedig egyszerre, egymással összhangban: egyszerre kell „kérdezőnek" lenni a tananyag és a tanítványok felé. A tanár munkája akkor lesz sikeres, ha a dialógus mindkét pólusa felé a megértés gesztusával közeledik, s így megteremt egy olyan hermeneutikai szituációt, amelyben a megértés közös tapasztalata létükben gyarapítja a tapasztalókat.[13] Ezt nem úgy kell érteni, mintha a tanár és a tanuló szerepe teljesen összemosódna, a tanár feladata marad a megértésre váró kijelölése, felfedeztetése, tudatosítása, ill. az ismeretlennel való dialógus folyamatának előkészítése, kidolgozása.

---

[12] Cs. Gyímesi Éva, *Colloquium Transsylvanicum* (Marosvásárhely: Mentor Kiadó, 1998), 11.

[13] Orbán Gyöngyi, Megértő irodalomolvasás (Kolozsvár: Stúdium Kiadó, 1998), 21–22.

A tanár szerepét a kérdésfeltevésnek magasabb reflexiószintje jelöli ki, de nem úgy áll szemben a pedagógus a tanítványokkal, mint egy jól meghatározott állandó tudás birtokosa, amelyet át kell származtatni a tanítványoknak is, hanem úgy, mint aki kettős hermeneutikai szituációban van: mint akinek meg kell hallania egyfelől a tanítandó anyag, másfelől a tanítványok igényeit.

A kérdések és a válaszok folyamatában artikulálódik a beszélgetés a pedagógus és a diákok, a diákok és a tananyag, a pedagógus és a tananyag ill. a diákok között. Mivel minden dialógus alapfeltétele, hogy a beszélgetés folyamatában biztosított legyen a partnerek együtt haladása, a tanár feladata a pedagógiai szituációban a tananyagban megszólaló vélemény, és a tanítványok együtt haladását biztosítani.[14]

Azok a viszonyok, amelyek a pedagógiai szituációban kialakulnak, nem szembenálláson alapulnak, ellenkezőleg: ezek egyfajta közösséget alkotnak, amelyek létele me a dialógus folyamata, eredménye pedig a közös gondolat kialakítása. Az együttműködés tehát az igazi tanulás és tapasztalatszerzés feltétele, a megértés igényével való odafordulás valami meg nem értett felé, majd a dialógus által bekövetkezett megértés létükben gyarapítja a tapasztalókat. Ilyenképpen a tanulás, a megismerés az emberi léthelyzet egyik leglényegesebb sajátossága, a dialógus pedig az emberi léthelyzet kiteljesedésének közege.

A pedagógus kérdéskultúrája, dialógusban való jártassága meghatározza a pedagógiai kommunikáció minőségét. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógiai kommunikációban gyakoriak az áldialógusok. Ezeknek az a sajátosságuk, hogy rövid operacionalizált kérdésekre nagyon gyors egyszavas válaszokat várnak a pedagógusok. A feltett kérdés utáni várakozási időt vizsgálva, Johnson arra a megállapításra jutott, hogy a természettudományokat tanító tanárok a kérdés után egy másodpercet vártak a válaszra, ha nem válaszolt a diák, átfogalmazták a kérdést, vagy mást szólítottak fel. A válasz után nem egészen egy másodperc után vagy minősítéssel, vagy újabb kérdéssel reagált a tanár.[15] Az idő rövidsége miatt a tanulói válaszok mindig töredékszerűek, gondolataik mindig befejezetlenek. Ilyen gyors tempó mellet nem is tesznek fel a tanulók kérdést egymásnak vagy a tanárnak.

A tanulók általában szaggatottan beszélnek, egy-egy gondolati egység között szünetet tartanak, tehát a tanárnak kétfajta kivárási idővel is számolnia kell: a tanári kérdést követő kivárási idő, amit ajánlatos növelni, a másik a tanuló válaszát követő kivárási idő, mielőtt reagálna a tanuló válaszára, vagy újabb kérdést tenne fel. Lehet ugyanis, hogy a tanuló még mindig az általa adott válaszon gondolkodik, azt fejleszti tovább, értékeli vagy megváltoztatja.

---

[14] Orbán Gyöngyi, *Megértő irodalomolvasás* (Kolozsvár: Stúdium Kiadó, 1998), 22–25.

[15] David W. Johnson, *Educational psychology* (New Jersey: Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, 1986), 48–57.

Johnson azt tapasztalta, hogy ha növelték a tanárok a várakozási időt, akkor nőtt a tanulói válaszok száma és hossza, csökkent a nem tudom válaszok aránya, több elfogadható érv, bizonyíték jelent meg a válaszokban. Az alacsony szinten teljesítő tanulók is jobban bekapcsolódtak a válaszadásba és az óra alatti tevékenységbe. Mivel változott a tanulói válaszok minősége, ennek hatására változott a tanári kérdések minősége is. Többféle kérdést tettek fel, növekedett azon kérdések száma, melyek bonyolultabb gondolati tevékenységet igényeltek. A tanárok rugalmasabbakká váltak abban a tekintetben, hogy milyen válaszokat fogadnak el és milyeneket bocsátanak vitára, reciprok interakciós folyamat jött létre.

Valódi dialógus csak akkor jön létre a tanár-tanuló kommunikációban, ha a pedagógus őszintén kíváncsi az általa feltett kérdésre adható válaszokra, őszintén kíváncsi a tanulók gondolataira, nem sértődik meg, ha nem az általa elvárt választ kapja, mert nem ragaszkodik feltétlenül a saját válaszaihoz. Másik fontos feltétel, hogy a pedagógus valódi kérdéseket tegyen fel, amelyek valóban motiválják a tanulókat, felkeltik érdeklődésüket. A pedagógusnak a tanulóktól érkező kérdéseket is bátorítani kell, mert ezek visszajelzések a számára az osztály motivációs szintjéről, a megértésről. A tanulói kérdezés nem spontán fejlődő folyamat, a folyamatos pedagógiai dialógusban artikulálódik, fejlődik, ebben a folyamatban a pedagógus kérdésfeltevése a követendő modell. A pedagógiai viszony értelme tehát a helyes kérdésfeltevésben, az érdeklődésben, az odafordulásban, a nyitottságban, a várakozásban, a dialógus folyamatában artikulálódik.

ENIKŐ SZŐKE-MILINTE

THE DIALOGUE CHARACTER OF PEDAGOGICAL RELATION

A special form of interpersonal communication is realised during the intercourse between teachers and students. In the course of pedagogical communication the primary factor maintaining dynamism is strategy, which provides the basis and structure of communication. This study points out that it is the cooperative strategy, and especially a typical form of it, the dialogue, which comes closest to the essence of teaching-learning. The pedagogical relation obtains its real meaning from having the character of a dialogue.

ARAPOVICS MÁRIA

Az elbeszélt történelem (oral history) lehetőségei az andragógia oktatásában

„A történelem nem más, mint a történetírás, ami viszont a világról szóló diskurzusok szüntelen folyamata, melyek tárgya a múlt. Múlt egy van, ám róla számtalan diskurzus alakult ki eddig is, a múltnak tehát egynél több története van, elvben annyi, ahány történész vagy történetírói iskola leírja és magyarázza azt."[1]

Egy elbeszélt történelemi forrást idéz Mircea Eliade vallástörténész egyik története, melyet az emberek múlthoz való viszonyulásának elemzése kapcsán mutat be. Az örök visszatérés mítosza (1949) című írása felidéz egy román folklorista – Constantin Brailoiu – által lejegyzett történetet, melyre egy máramarosi ballada gyűjtése során akadt a kutató.[2] A ballada egy tragikus szerelmi történetet elevenít fel, melyben egy tündér beleszeret egy fiatal vőlegénybe, akit féltékenységből az esküvője előtti nap lelök egy szikláról. Másnap a pásztorok megtalálják a holttestet, és a faluba szállítják mennyasszonyához, aki megsiratja, majd liturgikus szépségű imát mond felette. A szövegváltozatok lejegyzése közben a kutató megpróbálta a „réges-régi" tragikus történet időpontját meghatározni. Végül sikerült kinyomoznia, hogy a szerelmi tragédia körülbelül negyven évvel korábban történt, ráadásul a még élő mennyasszonyra is rátalált, így szerencsés módon megtudhatta tőle az eredeti történetet. Amely meglepően egyszerű volt: a vőlegény a hegyekben járva megcsúszott egy a sziklán, és szakadékba zuhant. A pásztorok meghallották kiáltozását, bevitték a faluba, ott még beszélt menyasszonyával, majd ezután halt meg. A menyasszony a többi asszonnyal együtt rituális siratót énekelt a temetésen. Az asszony a történet elmesélésekor semmiféle tündérre nem tett utalást. A falu lakói kortársai voltak a menyasszonynak, de ez a néhány év elegendő volt ahhoz, hogy balladisztikus homályba tegyék, mitikus szintre emeljék a tragédiát, és ez akkor sem változott, amikor prózában idézték fel ez esetet. Szembesítve őket a koronatanú által elmondott eseményekkel, csak azt válaszolták, hogy az öregasszony már elfeledte, „bánatában szinte elborult az agya". A valódi történetet hamisításnak vélték, az igazat számukra a mítosz mondta el. Eliade szerint a népi emlékezés történetietlen, nem alkalmas

[1] Gyáni Gábor, „Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól?", *Új Pedagógiai Szemle* (1997): 4. szám. 94–101.

[2] Mircea Eliade, *Az örök visszatérés mítosza* (Budapest: Európa Kiadó, 1998), 74–78.

arra, hogy megőrizze a történelmi események, személyiségek emlékét, vagy csak olyanformán, hogy kiszűrve az egyediséget, archetípusokká alakítja át őket.

A történet jól példázza annak a kettősségét, hogy az elbeszélt történeti forrás miként bizonyul hiteles objektív, és hamissá torzult szubjektív történelmi forrásnak. Eliadét azonban nem ez a kutatásmódszertani aspektus érdekli igazán, viszont gondolatmenetét követve érzékelhetővé válik, hogy a XX. század közepén miért kerülhetett ismét előtérbe az oral history, az elbeszélt történelem feltárása. A vallástörténész a modern ember és az archaikus ember múlthoz való viszonya feltárása közben megállapítja, hogy „A történelmi »visszafordíthatatlanság« és »új« iránti érdeklődés az emberiség új keletű felfedezése. Ezzel szemben az archaikus emberiség mindent megtett azért, hogy megóvja magát az újat és visszafordíthatatlant hordozó történelemtől."[3] Majd a szabadság és történelem szembeállításakor keserű következtetésre jut: „Az ember minél inkább modernné válik (tehát egyre védtelenebbé a történelem borzalmaival szemben), annál kevesebb rá az esélye, hogy történelmét saját maga csinálja. A történelem ugyanis vagy önmagát teremti /.../ vagy egy egyre szűkebb csoport tevékenysége által alakul, a kortársak többségének pedig nincsen sem közvetlen, sem közvetett beleszólása abba a történelembe, amelyet csinál (jobban mondva, amelyet a szűk elit csinál). Sőt, e törpe kisebbségnek megvan hozzá az összes eszköze, hogy minden egyes egyént e történelem eltűrésére kényszerítsen, azaz életüket kitegye a történelem állandó és közvetlen rémületének. A modern ember gyakran emlegeti dicsekedve, hogy szabadon alkothatja a történelmet, ez azonban merő ámításnak tetszik az emberiség legnagyobb része szemében. A többség szabad választása legföljebb két magatartásra korlátozódik: 1. Nyíltan szembeszáll a kisebbség irányította történelemmel (ez esetben szabad választása van az öngyilkosság vagy a deportálás között). 2. Megbúvik embertelen körülmények között, vagy elmenekül."[4]

Századunk derekán megváltozott az emberek viszonyulása a történelemhez és a múlthoz, ami a módszerek változását is eredményezte. A XIX. századig a történetírás számos szubjektív elemet beépített múltidéző dokumentumaiba, a XX. század közepére viszont általánossá vált az a szemléletváltás, melyet Leopold von Ranke német történész forráskritikai módszere jelentett.[5] Ranke fogalmazta meg az „ahogy valóban megtörtént" elvét („wie es wirklich gewesen ist"), mely a tényfeltáró, főként politikatörténetre alapozó, pozitivista szemléletmód korszakában elfogadásra talált, s a történetírásban fordulatot hozott. Az elbeszélt történelem, mint forrás, más tudományterületeken – a szociológiában, a kulturális antropológiában, a néprajzban valamint az újságírás területén vált elfogadott mód-

[3] Ibid 78.

[4] Ibid 225–226.

[5] Németh András és Szabolcs Éva, „A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerek eredményei", in *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, szerk. Báthory Zoltán és Falus Iván, (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 47.

szerré. 1945 után viszont ismét hangsúlyossá váltak a szemtanú-elbeszélések. Az átélt élmények hatására a II. világháborút követően az oral history reneszánsza következett, s az utóbbi évtizedekben önálló kutatási diszciplínává nőtte ki magát.[6] A '60-as évekre a tudomány lemondott az egyedüli igazság megtalálásának feladatáról, a posztmodern történetírás beismerte, hogy egyedüli igazság nincsen, hanem többféle igazság létezik a történelemben. Ezzel egy időben előtérbe kerültek a művelődéstörténeti jellegű kutatások, megnőtt az érkelődés a mikrotörténetek iránt, a figyelem középpontjába kerültek az átlagemberek, a mindennapi emberek történetei. Gyáni Gábor történész az oral history és a szubjektív források (naplók, memoárok) kapcsán említi, hogy „olyan történelem képe kerekedik ki e forrásanyag nyomán a történész kezében, amely észrevétlenül ötvözi magában a mítoszt és a valóságot. Így az élőszóval elbeszélt emlékezet egyszerre szól a múlt és a jelen valóságos tapasztalatába mélyen (és felismerhetetlenül) beágyazódó mítoszról, valamint a való világ történéseiről. A történésznek ily módon kivételes lehetősége adódik rá, hogy ablakot nyisson az egyéni és a kollektív tudat folytonos alakulásának múltbeli folyamataira, amelyben a tényeknek és a fantáziának, a jelennek és a múltnak egyként megvan a maga helye. /.../ s ezzel olyan történetírás számára válik szabaddá az út, amely – miközben komolyan számba veszi a hagyományok (a kollektív mítoszok) erejét – egyúttal az általa alkotott narratív konstrukciók viszonylagosságát is tudatosítja magában". [7]

A kollektív emlékezet fogalmát Maurice Halbwach francia szociológus alakította ki az 1920-as években. Jan Assmann egyiptológus ezt felidézve rendszert alkotott az emberi emlékezetről, melyben a kollektív emlékezés formáinak két csoportját különbözteti meg: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. A kulturális emlékezet című munkájában az emlékezet külső, kultúrtörténeti dimenziójának négy területét jelöli meg.[8] Az első a mimetikus, a cselekvésre vonatkozó hagyományok emlékezete. A második a tárgyak emlékezete, mely az embereket körülvevő tárgyakkal foglalkozik. A harmadik a beszéd és kommunikáción alapuló kommunikatív emlékezet, a negyedik pedig az értelem hagyományozása, a kulturális emlékezet. Az első három terület átvezet a kulturális emlékezet terébe, mely az értekezés középpontjában áll.

A neveléstörténet új kutatási módszereinek bemutatásakor Szabolcs Éva és Németh András „pedagógiai emlékezetről" ír. Szerintük az oktatás a „kollektív emlékezet" kialakításának legfontosabb tényezője, így „egy adott generáció »pedagógiai emlékezetének« vizsgálata elvezet bennünket azokhoz a mentális struktúrákhoz, amelyek egy adott csoport tagjainak gondolkodását és cselekvé-

---

[6] Bob Stradling, A huszadik századi történelem tanítása, www.altusoft.com/history/bobstradling/index.html (letöltve az internetről 2007. március 1.)

[7] Gyáni Gábor, *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése* (Budapest: Napvilág Kiadó, 2000), 65.

[8] Jan Assmann, *A kulturális emlékezet* (Budapest: Atlantisz Kiadó, 2004), 19–21.

sét erőteljes mértékben meghatározzák". Ez hozzásegíthet bennünket egyrészt a nevelésnek a személyes élet alakulásában mind intellektuális és morális, mind pedig a viselkedés fejlődése terén betöltött kiemelt szerepének megismeréséhez, másrészt a „pedagógiai emlékezet" alkalmas lehet arra is, hogy segítségével a nevelés minden korban érvényes, alapvető általános jegyeit megragadhassuk.[9]

Jelen írás szándéka szerint ezt a pedagógiai aspektust vizsgálja, valamint azt, hogy miként segíti az oral history módszer a történelem tanítását. Gyáni Emlékezés és oral history című írásában jelzi, hogy az emlékezés módjai az életkor előrehaladtával változnak, ezért vitathatóvá válik az objektivitás, viszont „az orális történet /.../ a múlt olyan, az eseménytörténettel egyenértékű olvasatához segíthet hozzá bennünket, amely elsősorban nem a múlt magyarázata, hanem annak megértése szempontjából fontos. Erre a célra viszont jó eszköz az orális történet, sőt erre a célra sokkal alkalmasabb, mint az írott forrásokat hasznosító eseménytörténet-írás".[10]

Az oral history életinterjú(k), elbeszélt történeti források rögzítése és azok elemzése, értelmezése. Ruth Tudor tanításmódszertani kiadványa szerint „ez a történettudományi megközelítés a történeti narratívára épül, és a történeti bizonyítást szóbeli forrásközlők véleményeinek ütköztetésére építi, kiegészülve a hagyományos történeti források tárházával".[11] Bob Stradling a Huszadik századi európai történelemtanítás című – magyarra is lefordított – internetes kézikönyvében[12] azt emeli ki az elbeszélt történelem alkalmazásakor, hogy ennek a módszernek kettős célja van, egyrészt rekonstruálni lehet a múltat beszámolókon keresztül, másrészt alkalmas arra, hogy bemutassa, hogyan értelmezik az emberek múltat, milyen kép alakult ki az emberek a emlékezetében a történelmi eseményekről. Stradling az alábbi területek gyakorlását javasolja:

- „Előző generációk történeti tapasztalatainak átadása és megőrzése (szóbeli hagyomány);
- Egy-egy emberi sorson belül az élettörténetet meghatározó és az életpályának jelentőséget adó események narratívája (szóbeli életrajz);
- Egy-egy egyéni, személyes beszámoló adott eseményekről, történeti kérdésekről amelyeket kortársként megéltek;

---

[9] Németh András és Szabolcs Éva, „A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerek eredményei", in *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, szerk. Báthory Zoltán és Falus Iván, (Budapest: Osiris Kiadó, 2001), 64.

[10] Gyáni Gábor, *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése* (Budapest: Napvilág Kiadó, 2000), 136.

[11] Ruth Tudor, Nők a XX. században. Tanári kézikönyv osztálytermi felhasználásra, „Az európai XX. századi történelem tanulása és tanítása" című projekt, Európa Tanács, www.altusoft.com/history/ruthtudor/index.html (letöltve az internetről 2007. március 1.)

[12] Bob Stradling, A huszadik századi európai történelem tanítása, „Az európai XX. századi történelem tanulása és tanítása" című projekt, Európa Tanács, www.altusoft.com/history/bobstradling/index.html (letöltve az internetről 2007. március 1.)

- Szemtanúk beszámolóinak rögzítése egy-egy történeti esemény folyamán illetve azt követően."

Ismeretes, hogy az oral history nem elismert, mint akadémiai módszer, hitelessége kétségbe vonható, viszont éppen jellemzői, s a kritikai szemléletmód kényszere teszi alkalmassá arra, hogy mint tanítási módszert alkalmazhassuk.

A magyar történelemtanítási gyakorlat még napjainkban is leginkább a hagyományos, a frontális tanítási módszereket, a tankönyvekben leírt szövegek feldolgozását preferálja, óvatos az új módszerekkel kapcsolatban. A politikatörténet túlsúlya jellemzi az oktatást, az elsajátítandó lexikális anyag mennyisége nem igazán hagy időkeretet művelődéstörténeti, mentalitástörténeti vizsgálódásra. Kevés lehetőség nyílik a tantermen kívüli órák tartására a tananyag lemaradásától félve, vagy tárgyi eszközök hiányában ritkán kerül sor filmvetítésre, múzeumlátogatásra, projektmunka megvalósítására. A kutatással is együtt járó önálló feladatok végzése, a hosszabb távú projektek alkalmazása az angolszász iskolarendszerben mindennapos és – tapasztalatom szerint – népszerű is.[13] Az oral history önálló kutatási területté vált, számos művelődéstörténeti, szociológiai program indult az utóbbi évtizedekben. Az 1950–60-as évektől oral history archívumok, múzeumok jöttek létre, egyetemi tanszékek alakultak, különösen nagy számban Amerikában. Magyarországon például az 1956-os Intézet hozott létre Oral History Archivumot (OHA), a gyűjtemény jelenleg az 1956-os forradalom és a korai Kádár-korszak iránt érdeklődő kutatóinak nyújtja a legtöbb információt, terveik szerint az 1989–90-es változások vizsgálatával folytatják az interjúk gyűjtését. Az intézet részeként, már a kezdetektől, 1990-től működik az OHA, mely 1990–1995 közötti időszakban a forradalom szereplőivel készítette a legtöbb interjút. A honlapjukon elérhető információ olvasható az interjúkésztésről és -feldolgozásról, a működési rendről, valamint egy tárgyszókeresésre is alkalmas névmutató található. Az oral history és a történelemtudomány kapcsolatának bemutatásakor az intézet munkatársai vallják, hogy az „interjúk éppen olyan történeti forrásnak tekinthetők, mint az egyéb »klasszikus« történeti források", annak ismeretében, hogy az interjúk esetenként torzítanak, hiszen az emlékezőt befolyásolják az azóta történt események (más emlékezések, újságok olvasása, rádió stb.), ugyanakkor a levéltárak megnyitása után a források jelentős részéről szintén bebizonyosodott, hogy azokat még a keletkezésük idején meghamisították. A gyűjteményt – megfogalmazásuk szerint – történészek használják leggyakrabban, de tekintettel arra, hogy az interjúk során teljes életutakat rögzítettek, más tudományág képviselői is eredményesen felhasználhatják az itt található anyagokat – és itt kifejezetten a pedagógiai alkalmazásokra gondolunk. Az Amerikai Egyesült Államokban – ahol talán a legkorábban ismerték el a módszer alkalmazhatóságát – már évtizedek óta mind a középiskolások, mind az egyetemisták készítenek oral history jellegű

[13] 1999–2000. között az angliai Intenational School of London tanára voltam.

interjúkat, de elismert ez a módszer a franciaországi közösségfejlesztésben és kulturális animáció során, ma már oral history modult felvehetnek az ELTE szociológia szakos hallgatói is. Több, középiskolások számára készített angol nyelvű tankönyv és tanításmódszertani segédlet interneten is elérhető.

Az Európa Tanács 1997–2001 között nagyszabású történelemtanítási programot rendezett A XX. század Európa-történetének tanítása és tanulása a középiskolában címmel. A projekt célja a szakmai fórum szervezése mellett az volt, hogy felkeltse a középiskolások és tanáraik érdeklődését Európa XX. századi történelmének értelmezési lehetőségei iránt, hogy érthetőbbé váljanak a történelem mozgatórugói, hogy fejlesszék a tanulók kritikai és kutatási készségét, megismerjék az audiovizuális és az internetes történeti forrásokat, tanítási eszközöket, és felhívja a figyelmet a „történelmi igazságtétel" pedagógiai feldolgozására. A projekt lehetőséget teremtett – többek között –, a korábban idézett Bob Stradling, A huszadik századi európai történelemtanítás, és Ruth Tudor, Nők a XX. században című tanításmódszertani segédeszközök intenetes, magyar nyelvű hozzáféréséhez. Ezek az e-kiadványok javaslatot tesznek az elbeszélt történelem történelemórai felhasználására, konkrét példákon, esettanulmányokon keresztül nyújtanak segítséget a történelemtanároknak. Ruth Tudor nemcsak a könnyű elérhetőség és rugalmas felhasználhatóság miatt javasolja az oral historyt mint tanulási eszközt, hanem kiemeli, hogy a diákok számára a személyes történeteken keresztül „emberi arcot nyer" a történelem. Egyúttal az interjúk készítése jelentősen segíti őket a szociális kompetenciák megszerzésében, fejleszti a kommunikációs készséget, elősegíti az önálló kutatási készséget, összehozza, egymás mellé leültetve a különböző generációkat, fejlesztheti az empatikus készségeket, az odafigyelést, a megértést, a figyelmes hallgatást. Fontos szempont, hogy az elbeszélt források elemzése, összevetése más történeti forrásokkal, nagymértékben fejleszti a kritikai látásmódot, és elősegíti a kritikai szemlélet iránti igény kialakulását, valamint felhívja a figyelmet a történelmi források hitelességének kérdésére. És természetesen lehetőséget teremt arra, hogy nagy mennyiségű ismeretanyaggal szolgáljon az interjú esetlegesen olyan területen is, melyről kevés egyéb forrás áll a rendelkezésünkre. Bob Stradling így foglalja össze, hogy a diákokat miért érdemes megismertetni ezzel a módszerrel. „Az oral history módszere:

- Betekintést nyújt a diákok számára a mindennapi emberek történelmi tapasztalataiba és nézőpontjába.
- Rálátást enged a közelmúlt történet helyzeteire, a száraz tankönyvi leírásokba lelket lehel, és gyakran olyan plasztikus történelmi panorámát kínál a diák számára, amelyet másodlagos források írott formában nem kínálhatnak.
- Olyan embereket és társadalmi csoportokat mutat be a diákoknak, akik általában hiányoznak a hivatalos történetírásból és a történelemkönyvekből egyaránt.

- Hasznos viszonyítási pontként is szolgálhat ez a forráscsoport más hagyományos történeti források elemzésekor, valamint a történészek által képviselt álláspontok értelmezésében.
- Az elbeszélt történelem s azon belül kiemelten a kortárs interjúalanyok személyes visszaemlékezései a XX. századra vonatkozóan, sokszor nagy segítséget jelentenek a diákok számára abban, hogy felfedezzék és alkalmazzák a történeti kontinuitás és változás kulcsfogalmait a tanulási folyamatban.
- A szóbeli forrásokat felhasználó diákok számára ugyanazokat az alapelveket és kritikai eljárásokat kell végrehajtaniuk e forráscsoporttal kapcsolatban, mint a hagyományos történeti források esetében (szelekció, előítélet és elfogultságok kiemelése, logikai ellentmondások és információs hiányosságok kimutatása)."

Kiemeli, hogy a történész, aki a visszaemlékezéseket gyűjti, rendszerezi, az maga is aktív részesévé válik a történelemnek, hiszen a kérdező által feltett kérdések is egyfajta szemléletet tükröznek, az interjúk valamiféle személyes kapcsolaton alapulnak.

Stradling történeti témaköröket ajánl a tanároknak (egy-egy nevezetes esemény köré fűzve a vizsgálatokat), módszertani eszközöket mutat be (pl. háttérkutatások, hely- és családtörténeti vizsgálatok filmek, fotók felkutatásával), segítséget ad interjúk megtervezésére, lebonyolítására, elemzésére és értelmezésére.

Eddigi példáink általában a történelem tanítására vonatkoztak. Alábbiakban azt vázoljuk, milyen lehetőségei vannak az oral history módszernek az andragógia oktatásában.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara Andragógia Tanszéke által kidolgozott andragógia alapképzési szak indítási dokumentációja a képzés céljaként határozza meg olyan szakértők kiképzését, „akik széles körű társadalomtudományi alapokra építve képesek a felnőttek tanulását elemezni, motiválni és menedzselni, a tanulási folyamatokat értékelni, és minőségbiztosítását kiépíteni. Egyaránt képesek a life-long learning területén kutató és képző (képzők képzője) feladatok ellátására".[14] Kiemelhető, hogy az okleveles andragógus (felnőttképzési módszertani szakértő szakirányon) végzettséget azok kaphatják, akik képesek „új információk gyűjtésére, a felnőttképzés területén felmerülő új problémák, új jelenségek kritikus feldolgozására", „ismerik és alkalmazni tudják az andragógia kutatásmódszertanát, önálló tudományos munkák létrehozására képesek", „a megszerzett tudás alkalmazásában és gyakorlati hasznosításában a felnőttképzések területén megfelelő kreativitással és önállósággal rendelkeznek", „képesek az andragógia mélyebb összefüggésének megértéséhez szükséges információk forrásainak felkutatására, a társtudományok eredményeinek értelmezésére és

[14] Kérelem az andragógia alapkézési (Bachelor) szak indítására, ELTE, 2005. július 25. Kézirat.

felhasználására"; „a fogalmi gondolkodást magas szinten elsajátították, aminek birtokában képesek az andragógia területén az aktuális kutatások és tudományos munkák kritikus elemzésére, a módszertanok adekvátságának a megállapítására, szükség esetén alternatív megoldások felvetésére"; alkalmasak arra, hogy „önálló véleményt, szükség esetén kritikát fogalmazzanak meg, döntéseket hozzanak, következtetéseiket és döntéseiket szakmai és nem szakmai közönségnek be tudják mutatni"; „eredeti ötletekkel és önálló tevékenységgel járulnak hozzá a felnőttképzéssel kapcsolatos, különböző szinteken (társadalom, munkahely, egyén) jelentkező problémák megoldásához"; „önműveléssel és folyamatos önfejlesztéssel ismereteiket magasabb szintre emeljék", a szakmai attitűdök és a magatartás terén rendelkeznek „az andragógus feladatainak ellátásához szükséges tulajdonságokkal, így a felnőtt differenciált fejlesztésének elősegítéséhez szükséges alkalmazkodóképességgel, előítélet-mentességgel, empátiával, toleranciával, rugalmassággal, objektivitással"; „a felnőttképzés sajátosságaiból adódó összetett és előre kiszámíthatatlan helyzetekben a döntéshozás képességével"; „saját tevékenységük kritikus értékelésének, egyéni értékrendszerük kialakításának és megőrzésének képességével".

Mindezek kialakítására az eltömegesedő felsőoktatásban elég nehéz megfelelő módszereket találni, különösen annak tudatában, hogy az elméleti és gyakorlati képzés aránya a 70%–30% arányban oszlik meg a szakon, és a nagy csoportlétszámok esetén (levelező tagozat) minimális lehetőség nyílik az egyéni szóbeli megnyilatkozásokra, a kommunikációs készség fejlesztésére, a szociális kompetenciák kialakítására, holott nyilvánvaló, hogy a humán erőforrás fejlesztésben, vagy bármely szervezői készséget igénylő szakma betöltésekor (művelődésszervező, személyügyi szervező, karrier-tanácsadó stb.) ezek a készségek nélkülözhetetlenek. Véleményünk szerint az oral history módszere lehetőséget nyújt az andragógia szakon elsajátítandó gyakorlati ismeretek, készségek megszerzésére, a kritikai látásmód kialakítására. Továbbá önálló, egyéni feladatvégzést követel meg a hallgatóktól, kiküszöbölve azt az internet adta lehetőséget, mely során egyszerű másolással, fáradtságos szellemi teljesítmény nélkül lehet házi dolgozatot „alkotni" az idézőjelek elhagyásával, pusztán a „copy-paste" billentyűk lenyomásával. Ugyanakkor az alapos háttérkutatások és elemzések végzésével az oral history módszer alkalmas páros vagy csoportos projektmunka megtapasztalására is.

Az andragógia szak alapozó szakaszában a hallgatók tudása számos elméleti ismerettel bővül: többek között pedagógiát, pszichológiát, filozófiát, művelődésfilozófiát, társadalomismeretet tanulhatnak. Az alapozó képzésben kerül sor kommunikációs ismeretek és az önművelés modul elsajátítására is. Ezalatt a hallgatók megismerkedhetnek a felsőoktatás hagyományos formáival és módszereivel, több elméleti dolgozat megírásán, vizsgák során esnek át. Ezek elvégzése után van lehetőség a művelődéstörténeti stúdium és az andragógia története/komparatív andragógia tárgyak felvételére. A két féléves egyetemes és magyar művelődés-

történeti, művészettörténeti modul átfogó, lexikai ismereteket ad heti 3 tanórás előadás formájában. Az andragógia történeti modul a heti 2 órás előadás mellett heti 2 órás gyakorlatot is magában foglal. Ez a tárgy az oral history megismerésére szolgálhat a szeminárium órakeretein belül. A művelődésszervező-képzésben az andragógia tárgy oktatása során eddig is előfordult, hogy a hallgatóknak interjút kellett készíteniük egy felnőttoktatási szakemberrel, vagy egy iskolán kívüli képzésben résztvevő felnőttel. Természetesen ezek az interjúk nem adhattak olyan átfogó ismereteket, mint amilyeneket az oral history magában rejt, de a tárgy keretei sem voltak erre megfelelőek. Az andragógia szakos képzés viszont lehetőséget teremt a felnőttképzési ismeretek differenciálására és diverzifikálására. A művelődésszervező szakon indult specializáció, a Civil társadalom és nonprofit szervezetek képzési program első két alapozó moduljában javaslatot tett oral history készítésére és ösztönzésre, hiszen az oral history módszer alkalmas a demokratikus intézményrendszerek működésének vizsgálatára, azonban a civil ismeretekre vonatkozó órakeret nem tette lehetővé a részletes módszertani ismeretek elsajátítását.

Az andragógia története/komparatív andragógia kétféléves szeminárium (az előadás mellett) megteremti annak feltételeit, hogy a hallgatók – a felsőoktatási követelményrendszernek megfelelő szinten – alkalmazzák az oral history módszerét. Kutatható témának bizonyul az iskolán kívüli képzések biográfiai felidézése, az olvasókörök, önképzőkörök, népfőiskolai képzések, szabadegyetemek, civil szerveződések által megvalósított képzések, a NÉKOSZ történetének, a dolgozók iskoláinak, a szakszervezeti tanfolyamoknak, a politikai továbbképzéseknek a felidézése, az ott szerzett tapasztalatok, a tanulásra, a képzés szervezésére vonatkozó élmények megismerése és elemzése. A diákoknak alkalma nyílhat interjút készíteni idős családtagjaikkal, ismerőseikkel, de szakmai segítséget is kaphatnak interjúalanyok megkeresésében, hiszen a tanszéki oktatók több ízben vettek részt idősek képzésével kapcsolatos munkában.

A közelmúlt történelmének alulnézeti vizsgálatára, az oral history módszer bemutatására lehetőséget kínál a Népi Kollégiumok Szövetségének sokszor vitatott történelmi háttere, vezéregyéniségeinek ismertsége, a történeti dokumentumok, elemzések, visszaemlékezések, dokumentum- és művészfilmek elégséges volta.[15] „A népi kollégiumi mozgalom minden átadható és hasznosítható tapasztalata, tanulsága ellenére egyszeri, a maga eleven, eredeti alakjában meg nem ismételhető

[15] Lásd például: Papp István, „A NÉKOSZ legendája és valósága?", in *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*, szerk. Romsics Ignác, (Budapest: Osiris, 2002), 309–339., Pataki Ferenc, *NÉKOSZ-legenda* (Budapest: Osiris, 2005), Tánczos Gábor, *A népi kollégisták útja: 1939–1971* (Budapest: KSH, 1977)

jelensége újabb kori nevelés- és társadalomtörténetünknek." Emlékezik rá az 50. évforduló alkalmából Pataki Ferenc egykori NÉKOSZ-titkár.[16]

A népi írók falukutatásának hatására született meg a népi kollégiumi eszme az 1930-as években, hogy internátus jellegű kollégiumokban a szegényparaszti származású gyerekeknek az értelmiségivé válás lehetőségét adják meg. Így jött létre 1942-ben a Bolyai, majd a Győrffy kollégium. 1948-ra 158 népi kollégium alakult meg az országban, s körülbelül 9500 középiskolás és egyetemista számára nyújtott életre szóló szakmai és közösségi tapasztalatot. Kialakul a kollégiumok élete, mely mind ez ideig a legintenzívebb tehetségrobbanást hozta Magyarországon a „Fényes szellők" indulóval, jelvénnyel, sajátos mozgalmi és pedagógiai hagyományokkal. Majd eljön 1949, a mozgalom felszámolásának éve, s a trauma: a NÉKOSZ-t pártoló Rajk László koncepciós pere, majd kivégzése. 1956 tavaszán, a XX. kongresszus után esély nyílik a NÉKOSZ tisztázására, hagyományainak felélesztésére. Az '56 júliusára tervezett NÉKOSZ jubileumi ünnepséget megakadályozza a hatalom, júliusban a Petőfi Kör ülésezik, október 13-án kerül sor az egykori Győrffy kollégisták találkozójára, a rendezvényen Nagy Imre is megjelenik. Majd jön '56 október 23-a és az ezt követő leverés. A megtorlás különböző hullámokban sújtja az egykori nékoszosokat. A NÉKOSZ része lesz a Nagy Imre-pernek is, amelynek keretében úgy próbálják beállítani a Petőfi-kört, mint olyan tömörülést, amely tudatosan készült a rendszer megdöntésére. Sok szellemi vezér börtönbe kerül. Többször kerül sor a NÉKOSZ rehabilitációs kísérletére, de a mozgalom megítélése sokféle. Néhány név a résztvevők névsorából: Nagy László, Juhász Ferenc, Csanádi Imre, Simon István, Sipos Gyula, Jancsó Miklós, Kovács András, Bacsó Péter, Soós Imre, Szirtes Ádám, Horváth Teri, Berek Kati, Váradi Hédi, Psota Irén – az akadémikusokat nem is említve.[17]

Az 1956-os Intézet Oral History Archívuma számos kutatható interjúval szolgál, ezek az elemzésen túl alkalmat adnak az interjúkészítés metodikai elemzésére is, melyhez az intézet szakirodalommal rendelkezik. Kitűnő elemzési lehetőséget kínál Pataki Éva NÉKOSZ-legenda című dokumentumfilmje, melyet az '56-os intézet támogatott. Pataki Éva – az egykori NÉKOSZ-vezető, Pataki Ferenc lánya – dokumentumfilmjében az oral history módszereit alkalmazva képes interjúkat mutat be. Ezt a műfajt a rendezőnő már a Kiutazása közérdeket sért című dokumentumfilmjében is alkalmazta, amiben egy, a hetvenes évek végén Kanadába emigrált magyar gyógypedagógusnő hősiesnek nem mondható, de a kort felidéző élettörténetét, a kiutazás mozzanatait ismerhetjük meg a mindennapi ember nézőpontjából. A NÉKOSZ-legenda a történeti feldolgozás, a minden résztvevőben nyomot hagyó, megismételhetetlen pedagógiai mozgalom bemutatása mellett a

[16] Pataki Ferenc, „Tűnődés a NÉKOSZ öröksége felett", *Új Pedagógiai Szemle* (1998): 6. szám. 73–81.

[17] Pataki Ferenc, *A NÉKOSZ-legenda* (Budapest: Osiris, 2005)

kollektív emlékezetről is szól. Az emlékezés síkjával többször is játszik a film. Egyrészt, amikor korabeli filmhíradók, fényképek tűnnek fel az emlékezők beszélgetései során, másrészt Pataki a filmjébe beleszerkeszti Szörény Rezső 1970-ben forgatott NÉKOSZ-filmjét, a Kivételes időszak című, betiltott dokumentumot. Ez a debreceni nékoszosok drámáját rögzíti, azt, hogy hogyan váltak szét az utak '56 után. Pataki Éva a részletek felhasználása mellett megkereste a film két ma is élő szereplőjét: Somlyai Magda történészt és Juhász József nyelvészt. Azt is láthatjuk, hogy hogyan nézik vissza a Szörényi-filmbeli önmagukat a film szereplői, és hogyan nézik ezt a filmet és a korabeli filmrészleteket az életben maradt szemtanúk. Mindezt az érzést tovább fokozta a filmbemutatón az a momentum, hogy a filmben felcsendülő Sej szellők, fényes szellők indulót a jelen lévő volt kollégisták ösztönösen énekelni kezdték. „Forradalmárok voltak vagy a forradalom janicsárjai? Hősök vagy áldozatok?"[18] – ezt feszegeti Pataki Éva filmje.

A szemináriumi munka lehetőséget teremthet egy további vitára, a szemtanú Pataki Ferenc akadémikus, az MTA Pszichológiai Kutatóintézete kutatóprofesszorának a NÉKOSZ-ról, illetve az együttes élmény – kollektív emlékezet témában megjelent írásairól, rádiófelvételeiről.[19] Pataki Ferenc NÉKOSZ-legenda című, hiánypótló összefoglalóját a kollektív emlékezet ismeretének folyamatos önreflexiójával írta meg. A filmkultúrán felnövekvő generáció számára alkalom nyílhat a témában létrejött művészeti alkotások elemzésére is, például Jancsó Miklós filmklasszikusának, a Fényes szelek megtekintésére is, mely a hallgatók vizuális kultúrájának fejlesztését is elősegíti. A kamerákkal már jól ellátott fiatalok – a szeminárium vagy speciálkollégiumi órák keretein belül – akár a dokumentumfilm készítéséig is eljuthatnak.

Az oral histoy olyan tanulási folyamat, mely során az interjúalany, a kérdező és az elemző egyaránt tanul. Mint andragógiai módszer, alkalmat adhat a szociális és kommunikációs készségek fejlesztésére, a kritikai szemlélet kialakítására, a résztvevőközpontú, tapasztalati tanulás megvalósítására. Az oral history elősegíti az egyéni élet újratapasztalását, az identitás erősítését, élethelyzetek, konfliktusok tudatosítását.

---

[18] Pataki Éva, NÉKOSZ-legenda filmbemutató, 2005. december 12. http:// www.rev.hu/html/hu/filmek/nekosz.html (letöltve az internetről 2007. március 1.)

[19] Pataki Ferenc, „Kollektív narratívumok és csoportidentitás", *Magyar Pszichológiai Szemle* (1997/98): 5–6. szám. 577–581.

MÁRIA ARAPOVICS

THE OPPORTUNITIES OF INTRODUCING ORAL HISTORY INTO THE CURRICULUM OF ANDRAGOGY STUDIES

The study – based on examples from Mircea Eliade – proposes to ease the traditional juxtaposition of historiology and collective memory, a term used for oral history by Jan Assman. This concept of collective memory is employed as a method by András Németh and Éva Szabolcs as well as a „pedagogical memory" to attain a steady factor in the educational processes. The study, focusing on the education of history and then on the history of andragogy, follows the suggestions of Ruth Tudor and Bob Stradling, both of whom propose the use of oral history in curriculum studies. The author admits that the Hungarian approach to the education of history is rather cautious about methodological innovations. Yet, as the study argues, more and more oral history resources are available in Hungary, collections which may supply ample material for educational purposes. One example given is the Oral History Archives of the 1956 Institute, Budapest. The author proposes, that – within the education of the history of andragogy – the knowledge and expertise lying within the oral history resources on adult educational courses as folk high schools, reading circles and free universities may represent a highly valuable asset. One of the proposed examples is the history of the National Association of People's Colleges (NÉKOSZ), not only richly documented through personal memoirs (e.g. that of Ferenc Pataki), but made available on various film as well. The author states that these and similar materials may serve good grounds as methodological tools both for seminary discussions and for individual research on the history of andragogy.

The use of digital materials for instruction in sport topics at the University of West Hungary

Sports play a key role in maintaining one's health, bringing about completeness and improves one physically and psychologically. This approach in attitude is useful in higher education also. Every Branch in the Western Hungarian Colleges teach physical education, but there are some faculty departments where course specific athletic training lessons are practiced. These courses are Teaching, Kindergarten Teaching, and Social Education training. The Elek Benedek Faculty Department of Social Pedagogy employs to its advantage fundamental theoretical and applied basic constituents which make up the training instruction, where the students receive not only educational support in order that they may survey their own fitness level and development, but in addition they are also given the learning tools to exploit in exploring health developments and athletic maturation possibilities.[1] The presently selected physical education topics (Sport recreation, Leisure time sports theory and practice I and II) have been worked up in a digital format, consisting of e-learning materials, in order that the supervision of the education level and effectiveness might be enhanced.

Preliminary survay of the student body

At the outset of developing the teaching materials, a written survey was given several years in advance in order to determine the possible usefulness of digital materials among the Social Education Training Department first year students, as well as their knowledge of basic computer skills. The questionnaire was given to 83 students in 2002, in 2003 to 88 students, and in 2004 to 87 first year full-time students. Furthermore in 2004 the questionnaire was extended to correspondent students also, which there were 169 students, a body which was comprised of 82 students from Sopron and 87 students from Papa. What the researchers wished to determine was what percent of students actively used their own computer, used

[1] Bucsy Gellértné, Szociálpedagógus hallgatók egészségkulturális magatartásának vizsgálata, különös tekintettel a fizikai aktivitásra. (Research on Sociopedagogy Students' Health – Cultural Behaviour, with Special Respect to Physical Activity), *PhD dissertation*, Maunscript SE TF, Budapest, 2003.

the Internet, and how many years had they studied computer science related subjects, the results of their digital attitude were then mapped out.[2] The survey employed was supplemented with questions pertaining to the area of health culture using standard basic sociological information science questions. The questionnaires were filled out by the students at the beginning of the school year.

Results

Of primary interest was what the percentage results within the main categories of the data processed would show how these categories would be distributed and how they had changed. The results gathered together may be seen on Table 1.

Table 1:

Results of the preliminary questionnaire polling the number of students who own a computer, have internet access, and have previous knowledge in computer science

	Full-time students in Sopron			Correspondence students in Sopron	Correspondence students in Papa
	2002.	2003.	2004.		
Home PC	59%	70%	80%	85%	80%
Home internet access	27%	40%	48%	51%	45%
Length of the preliminary computer science study more then 4 years	41%	59%	61%	13%	15%

The table's data plainly show that the bulk of the student body employ the use of their own computer, but that only every other student has Internet access available at home. „ There exists however, serious differences between the different categories of students – full-time and correspondent – which is primarily of a generational in nature. The results also indicate that personal home PC use and the use of the Internet at home is increasing among the student body is growing steadily year by year, as well as increased ability in computer sciences.

[2] European Commission. „Information Society and the media working towards growth and jobs". (2005) http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11328.htm (accessed January 19, 2007)

Conclusions

The personal use at home of the Internet in 2004 still remained around 50%, which obviated to the researchers that they would not be able to devise learning materials based upon the Internet, and that they would not be able to employ classic e-learning frameworks. For this reason a self-contained work was developed, in which the student could bring home the materials on CD-ROM. Parameters at this time indicate positive change, that within a few years the students' digital competency, and embodied within this, expanded Internet possibilities will have been developed to a level, indicating that such materials may soon be expandable for use in the student curriculum in correspondent teaching.

Digitalizing the Instruction Materials

For the digitalization of the instruction materials as well as their development, reliance was made upon both at home and abroad international sport e-learning observations and experiences[3]. The digitalization was made by NeoBook software.[4] During the time when the learning materials were to be compiled together, the Social Pedagogical's Physical Education curriculum was already fixed (Sport recreation, Leisure time sports theory and practice I and II), educational programs that included actual investigational results. The result was that material received the name *Sport Recreation: a Digital Course Book of Basic Knowledge on Recreational Training*. The book's chapter divisions occur along a unified concept, and thus the authors strove to adapt the subsections of the digital course book to conform to this—its understandability, transparency, ease of use in how it was integrated. The headings of the book touch upon the basics of sport recreation, the role of sports in the preservation of health and welfare, issues involving the concepts of exercise and its components, stages of fitness, and recreational training basics and constitution. Moreover the book's supplement contains charts showing actual investigations and results are made known. Far more theoretical and practical materials were developed and worked up into the model than were necessary for the beginning project, as forethought had convinced the authors that such materials would be advantageous down the road, thus yielding formidable tool known, as an „input approach" to be offered in other subjects of study also. At the time of compilation, outside of the subject's ordinary domain, the authors of the work also endeavored to create

---

[3] Kokovay Ágnes, „Experiment of Distance Learning in Teaching of Gymnastics", *Conference of Multimedia in Pedagogy,* Pécs, 2003., Barbara A. White and Cathy Bridwell, „Distance Learning Techniques," in *Adult learning methods: A guide for effective Instruction*, ed. Michael W. Galbraith, (Krieger Publishing Company, London, 2003), 56–71.

[4] NeoSoft Corp. *NeoBook professional multimedia*, (2003). www.neosoftware.com (accessed October 10, 2004)

a digital tool that could offer help to those also who are interested in recreation and sport recreation, or those whose line of work these elements wish to use. At the time of compilation, the text of the book's content and understandability were the main criteria. For this reason at the time of determining the form and level of recreational related materials and similar web-pages to be selected, the overall appearance was chosen which would be similar to other sport e-learning materials in circulation. On the other hand, in structure what was striven for, that the material to be familiarized with would reveal its deep structure, allowing for self-motivated study and use as well as easy navigation should be a consideration on behalf of the user.[5] The approach in the course book of leading to an understanding of the kinetic movements in turn were described in text, in drawings, and on video approaches, thus through three channels each would reciprocally strengthen the understanding of the others. An visual example of this may be seen in Figure 1.

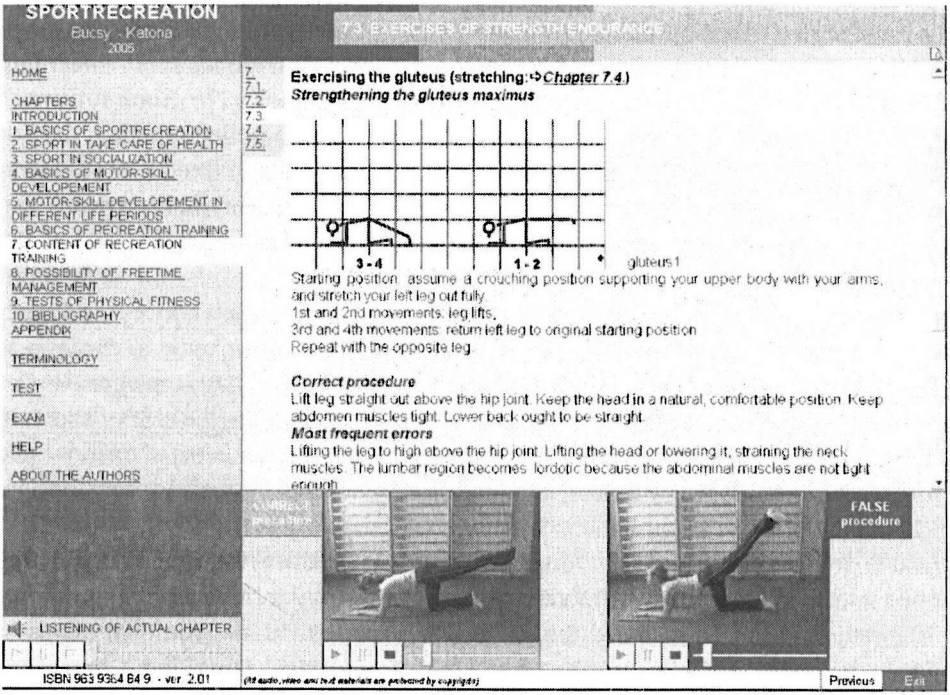


Figure 1:

A sample page of the digital book showing the application's structure with the main menu on the left side and the three demonstration channels of movement material

[5] Forgo Sándor, Hauser Zoltán, and Kis Tóth Lajos, „E-learning and Quality Assurance of Curriculums", (2005). http://www.ektf.hu/tavoktatas/e_learning_minosites.pdf (accessed January 30, 2007)

In the digital course material's structure a place was given for testing and self-testing possibilities also. At the ending of every heading and subheading self-help questions can be found, upon which the user may click on the given choice of related topic questions, and in this way test his or her knowledge. An important part of the structure's contents is the Test and Exam module, which gives the student the possibility of taking a factual examination of equal form and content as would be required on different subjects, allowing them to take a trial exam with the help of the CD-ROM on the student's own computer. Acquaintance through the attainment by employing the mechanism avoids having the module end with exam questions formed unintentionally, that the student is unfamiliar with. (When in the actual practice of examining students, it is with this program that the students are tested using a central leading module that has been created, and in this way in the faculty department of information it may give its exams on-line to allow students to give account of what they know.)

The course book was developed in an audio version as well, which would be of aid to the sight-impaired as well as giving the blind student benefit of the materials use. The audio text may be activated through the use of the mouse and key-stroke commands. In the interest of integrating the materials into the educational coursework, it was decided that special terms and the presentation of related course subject items, that a conventional paper text would also be released.

Quality control

Methods

The digital package of educational material, created as stated above, was first employed in the 2004/05 school year in the Social Education department. At the beginning of the second semester, a written questionnaire was distributed among the students about the digital course book, inquiring about its quality, ease of use, and faults. The bulk of the questions were answerable on a scale of five degrees using the Likert scale, but there were other types of fixed questions and an open ended question as well, where the student might write in using his or her own words their personal opinions. The 218 students (123 correspondent students, 50 part-time students, and 45 full-time students) gave their replies in which they truly „ranked" the digital course book, layer by layer (aesthetic questions, technical program questions, communication structure questions), appraising the work. The received means and standard deviations have been put together for viewing in Table 2.

Results

The results clearly indicate that the students both in its parts and as a whole were satisfied with the digital course book, giving the book a „B" average. Replying to the overall question „What grade would you give this digital course book?" the means differentiated by class divisions (full-time mean, 4.22; part-time mean, 4.12; correspondent student mean, 3.92) and the standard deviations as well (full-time, 0.64; part-time, 0.72; correspondent, 0.81). This is observable in the target diagram (Figure 2.)

Table 2:

Students' opinions about the digital book on a scale of five

Value layer	Mean	Standard deviation
Aesthetic questions	4,07	0,85
Technical-programming questions	4,06	1,23
Structural – communication questions	4,30	0,87
Overall question	4,03	0,76

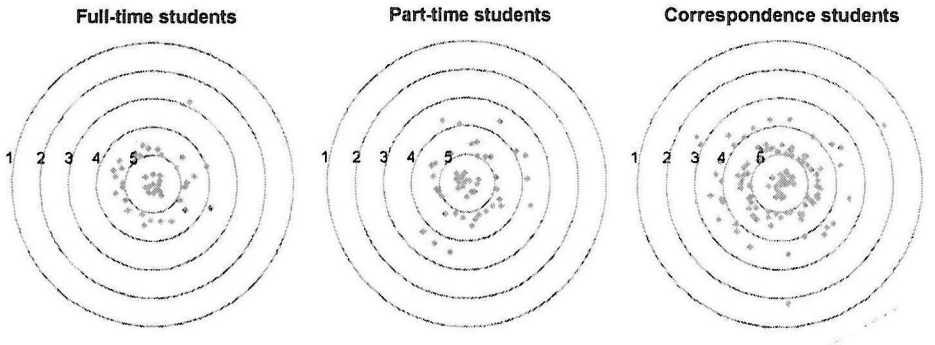


Figure 2:

Distribution of answers to the question, „Give an overall mark to the digital book!" Arranged from left to right: full-time, part-time and correspondence student groups (the random amplitude is 0.5)

Conclusions

The opinion of the full-time students on means and standard deviations well indicates that the younger generation are more predisposed and open toward digital materials, contrasted with the older part-time and correspondent students. When analyzing the open question on the questionnaire, the result was that the students said they gladly employ in other subjects as well teaching in an e-learning format.

Educational Experiment
Methods

Also it was sought to determine how conventional teaching materials compared in effectiveness compared to the digital course book with the students, which is why and experiment was conducted in which direction a test group (133 correspondent students in Sopron) studied with the digital educational materials, while the control group (99 correspondent students from Papa) learned with the aid of conventional textbooks three subjects of study (Sport recreation, Leisure time sports theory and practice I and II). The learning materials, the subjects of study, the presentations during lessons, and even the test questions were wholly identical in both cases. The measure of effectiveness would be in the test results from the final exam that would be administered.

Comparing the results of the two final exams by two sample T test, which is appropriate in the case of two samples with identical standard deviations to discover any given significant that are to be displayed. Assuming a null hypothesis, that there was no difference in knowledge between the two groups. Prior to the T test an F test was completed, in which it was verified that the standard deviation of the two samples might be deemed equal, and for this result a T test, or a Welch test was depended upon, where the received results gave a theoretically 0.05 significant level which was taken into consideration.

Results

The results of the experiment are grouped together in Table 3. It can be readily read from the table, that in all three subjects that were made use of in the experiment, the group taking advantage of the digital course book had significantly better results compared to the students making use of conventional educational materials. This is shown in Figure 3. also.

Conclusions

The educational experiment demonstrated that for the social education department instruction of sport related topics, the use of digital educational materials was in fact more effective.

Table 3:

Results of the tests of the experimental and control group and significance of difference between the two groups

Subject	Experimental group (133 persons)		Control group (99 persons)		T-test/Welch test results $p < 0,05$
	Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.	
Sport recreation	3,57	1,19	3,26	1,14	(T test) t = 1,99 significant difference
Leisure time sports theory and practice I	4,06	1,03	3,08	1,07	(T test) t = 7,06 significant difference
Leisure time sports theory and practice II	4,76	0,56	4,48	0,96	(Welch test) t = 2,64 significant difference

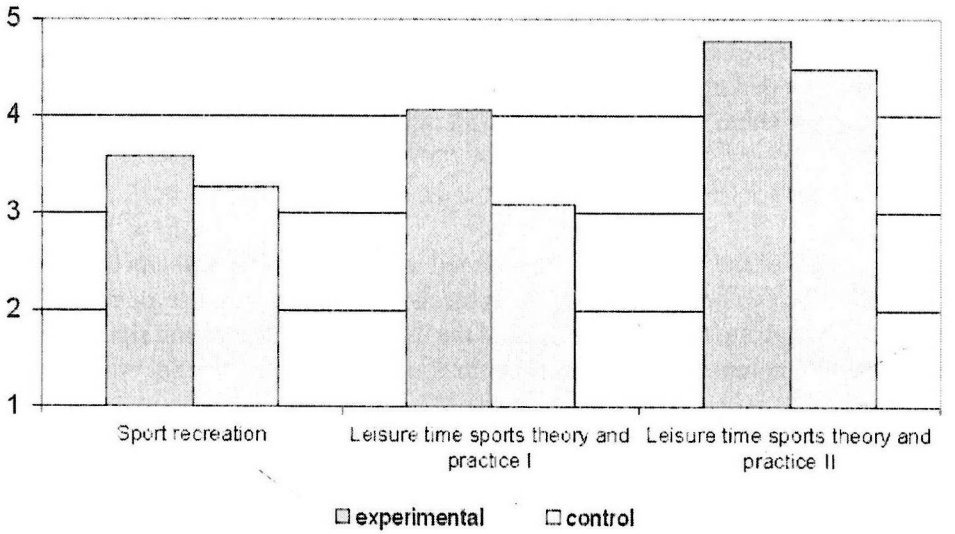


Figure 3:

The experimental (Sopron, 133 persons) and control (Papa, 99 persons) group according to examination subjects in the experiment.

Discussion

This developmental experimental project indicates that without making preliminary student surveys, it is not possible to develop useful educational materials, and in the course of conception it turned out that materials useful for the teaching of physical education can only be effectively prepared where by professionals who are willing to be innovative and cooperative in carrying the work out. The quality of the digital course book is determined by the quality of the various phases of development. If compromises should develop, whether they be gaps or faulty paths, they will affect the educational materials worth and use.

The prepared educational material was accepted positively by the students, though foremost in the matter of human interest, the majority of students who took part operated with a low level of digital competency. The usefulness of the course book is also supported by the fact that already in the third semester and the fourth teaching center it is being used in higher education.

As a result of the experiment it was also brought to light that an interactive course book in Physical Education was not only a beneficial material for teaching athletics in itself, but that the spread of the digital culture also played a role in that the students indicated that in other subjects as well they would gladly use similar educational materials.

The employment of a multimedia course book in educating also indicated that in learning from digital materials, the pitfall of mechanical or rote learning is more difficult to avoid, and thus when creating educational materials of this sort one needs to be especially aware while creating the complex form. Furthermore, unified opinion gathered from the experience of the educators is that teaching Physical Education through the use of a digital course book is only successful when combined in a mixed form, that of using conventional materials with digital systems used in parallel (blended learning).

KATONA GYÖRGY

Az értelmileg akadályozott emberek interakcióinak kommunikációelméleti megközelítése

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy hogyan lehet megközelíteni az értelmileg akadályozott emberek kommunikációját a kommunikációelmélet oldaláról.[1] Célom az, hogy a gyógypedagógia új támpontokat kapjon az értelmileg akadályozott emberek kommunikációjának fejlesztéséhez, így szocializációjuk elősegítéséhez azáltal, hogy szemléletmódját kiegészítjük a kommunikációkutatás észrevételeivel.

Általános megfogalmazásban a szocializáción azt a folyamatot értjük, melynek során az egyén beilleszkedik a társadalomba. Folyamatról beszélünk, mely jellegénél fogva az adott személy állandó igazodását kívánja meg az őt körülvevő bio-pszicho-szociális környezethez. A mai, új szemléletű szocializációs elméletek interdiszciplinárisan orientáltak, magukba foglalják a pszichológia és a pedagógia kérdésköreit is. Választ keresnek arra, hogy az individuum életét mennyiben és hogyan befolyásolják a társadalmi, gazdasági, környezeti, kulturális és családi viszonyulások. Azt vizsgálják, hogyan lehet az egyén életterét oly módon befolyásolni, hogy önálló, szociálisan cselekvőképes, ugyanakkor jól kooperáló személyiség jöjjön létre.

E kérdés teljes körű megválaszolása valószínűleg lehetetlen, így a különböző szocializációs elméletek – interdiszciplináris jellegük megtartása mellett – más és más szemszögből közelítik meg a folyamat lényegét. Ezeken belül két fő irányvonal különíthető el, nevezetesen a pszichológiai és a szociológiai. A pszichológiai hangsúlyú szocializációs elméletek között is igen sokféle megközelítéssel találkozhatunk, attól függően, hogy a szocializációs folyamatot milyen irányból – tanuláselméleti, pszichoanalitikus, fejlődéslélektani, ökológiai stb. – próbálják meghatározni. Ugyanígy, az úgynevezett szociológiai modellek sem egységesek, más a kiindulási alapja a rendszerelméletnek, a cselekvéselméletnek és a társadalomelméletnek.

Annak ellenére, hogy a különböző elméletek más és más nézőpontból vizsgálják a szocializációt, a folyamat lényegét tekintve főbb kérdésköreik, kulcsfogalmaik mégis azonosak. Ezek közé sorolható a kommunikáció fogalma is.

---

[1] Horányi Özséb megközelítése alapján: Horányi Özséb, „A személyközi kommunikációról", in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 57–86.

Ahhoz, hogy a kommunikáció szerepét gyógypedagógiai szemszögből lehessen vizsgálni, szükséges az általános kommunikációs elméletek vázlatos, összefoglaló áttekintése. Enélkül ugyanis csak részleteiben, bizonyos hangsúlyeltolódással tudnánk képet alkotni a kommunikáció szerepéről a fogyatékos személyek életében. A következőkben – a teljesség igénye nélkül – a jelen dolgozat témája szempontjából lényeges kommunikációelméleti aspektusokat tárgyalom.

A kommunikációs kompetenciáról, illetve a kommunikátor életvilágáról

Amikor személyközi kommunikációról beszélünk, célszerűnek tűnik – Horányi nyomán – a kommunikatív jelenség és a személyközi kommunikáció elkülönítése. Témánk szempontjából érdemesnek látszik a kommunikációról való gondolkozást a személyközi kommunikáció vizsgálatára szűkíteni. Általános megközelítésben a személyközi kommunikáció az emberek közötti viszonyok, kölcsönhatások, szerveződések eszköze. Olyan folyamat, melynek során gondolatok, információk állandó cseréje zajlik, hiszen az ember természetéből fakadóan mindig kommunikál, jelzéseket ad és fogad.

A személyközi kommunikáció folyamatának jellemzésekor a szakirodalomban gyakran találkozunk a kommunikációs kompetencia fogalmával. A fogalom definiálása azonban a különböző diszciplinákban más és más. A gyógypedagógiai és a pszichológiai szemléletben ez a fogalom az egymással kommunikáló személyek kommunikációs szintjére, azaz közléseik üzenettartalmának színvonalára, kapcsolatuk hatékonyságára, eredményességére utal. Leírja, hogy a partnerek elegendő tudással rendelkeznek-e az őket körülvevő világról, mivel a sikeres kommunikáció során az érintett felek bizonyos dolgokat már eleve ismertnek tekintenek. A kommunikációs kompetencia magában foglalja a nyelvi kompetenciát, azaz a fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai tudást és a pragmatikát. Ez utóbbi a nyelvhasználat szociális oldalát jelenti, hiszen a beszélő személyeknek kommunikációjuk során mindig alkalmazkodniuk kell az adott szociális helyzethez. Tehát a szociális kompetencia és a nyelvi kompetencia egymást kölcsönösen meghatározó, összefüggő, de nem azonos fogalmak.[2]

Kommunikációelméleti aspektusban a fent leírtakat nem pusztán a kommunikációs kompetencia, hanem inkább a hussleri „kommunikátor életvilága", illetve a Horányi-féle „saját világ" fogalommal lehetne leginkább lefedni. Horányi megfogalmazása szerint a saját világ az a sajátos tudáskészlet, amivel az adott ágens az aktuális kommunikációt illetően előzetesen rendelkezik, valamint ami számára a problémamegoldáshoz aktualizálható. A saját világ tulajdonképpen tehát az

[2] Marton Klára, „A kommunikáció szerepe a fogyatékos személyek szocializációjában", in *„... Önmagában véve senki sem..." – Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*, szerk. Zászkaliczky Péter (Budapest: BGGYF, 1995), 198–215.

a keret, amelyből az egyén problémamegoldó helyzetben a felkészültségét veszi. Ez a tudás három fő elemből – illetve ezek problémahelyzetben való aktualizálhatóságából – épül fel: a szerepekbe rögzült felkészültségből, a kommunikációról magáról való előzetes tudásból, valamint a világról való általános tudásból.

A Horányi-féle „saját világ" fogalom pervazív jellege által világosan megragadható, hogy az értelmileg akadályozott emberek szocializációjának talán legalapvetőbb problémaköre pont a személyközi kommunikáció nehezítettségében keresendő. Ezeknél a személyeknél az elsődleges valóság, amiben a világot tapasztalják, sajátosan perceptualizálódik, a komplex tudáskészlet csak bizonyos határokon belül és általában csak speciális eszközökkel bővíthető, így számukra különösen nehezített az, hogy céljaik elérése érdekében változtassanak adottságaikon. Gyógypedagógiai tapasztalatok szerint tudáskészletük meglehetősen rigid: jól ismert helyzetekben biztonságosan tudják azt használni, azonban a nem magyarázott helyzetek tipizálása már nehezített számukra.

A kommunikátor életvilága az előzőeken túl még személyiségállapot szerinti vonatkozásban is struktúrált. Ismeretes, hogy a gyermeki/archaikus személyiségállapot, a felnőtt/itt és mostra vonatkozó személyiségállapot és a szülőktől vagy szülőfigurától kölcsönzött viselkedésminták együttese a személyközi kommunikáció során az adott ágens szerepmegvalósításának megfelelően előtérbe, illetve háttérbe kerülhet. Az értelmileg akadályozott kommunikátor életvilágának ilyetén vizsgálatánál azonban nem hagyatkozhatunk pusztán a fent említett tranzakcionális elemzésre. Szükségesnek látszik vizsgálódásunkkor megkülönböztetni, hogy az adott interakció két (vagy több) értelmileg akadályozott személy között zajlik-e, avagy a kommunikációban részt vesz egy (vagy több) olyan személy is, aki nem él együtt ezzel a fogyatékossággal. Vizsgálatok egész sora mutat rá, hogy sok esetben mennyire egyoldalú a fogyatékos személyekkel folytatott kommunikációnk. Többnyire a nem-fogyatékos személy irányítja az egész kapcsolatot (az interakciók során gyakran mindvégig a szülői személyiségállapotban), a fogyatékos személy általában csak kérdésekre válaszol, de ő maga nem kezdeményez. Sokkal kevesebbszer tudja átvenni a szót, mint partnere, hiszen saját kommunikációs kifejezőkészsége, megnyilatkozásai szegényesebbek minden területen, ezenkívül kommunikációs partnere életkorától függetlenül állandóan gyermeki személyiségállapotba kényszeríti őt. Ha a fenti helyzetet Watzlawick[3] és munkatársai kommunikációs modelljének alapján szeretnénk értelmezni, azt mondhatjuk, hogy a fogyatékos személyeknél többnyire a kommunikáció analógiás formája érvényesül, s mert sokszor nem rendelkeznek kellő ismerettel az őket körülvevő világról, így kommunikációs kompetenciájuk nem megfelelő. Interperszonális kapcsolataik komplementer jellegűek, melyekben mindig övék

[3] Paul Watzlawick, et al., *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (Bern – Stuttgart – Toronto: Huber, 1990)

az inferior vagy szekunder szerep, hiszen nemcsak nyelvi, hanem a metanyelvi kommunikációs formáik is fejletlenebbek. A kommunikációs szituáció kialakítása, strukturálása, a stratégiák kidolgozása általában a partnerek feladataként értékelődik. A fogyatékos személlyel kommunikáló társ többnyire nem veszi számításba a kommunikáció szociális voltát, melynek értelmében az információn túl legalább olyan fontos az a szociális kontextus is, amelyben az interakció zajlik. Fogyatékos személyek szociális interakciója sok esetben tehát azért tűnik deviánsnak, mert hiányoznak azok a kommunikációs előfeltételek, melyeket a jól fejlődő kisgyermek már az egészen korai interperszonális kapcsolatok során elsajátít. Ez nem csupán konkrét ismeretanyagot jelent – bár természetesen azt is –, hanem sokkal inkább viszonyulási, reagálási módokat, bizonyos elvárásokat, és a másik ember felől érkező elvárásoknak való megfelelést, a kommunikációs szituációhoz való alkalmazkodást, annak menet közbeni változásaihoz való igazodást.

Horányi szerint a deviáns szociális interakció egyfajta normaszegés, a kommunikátor társadalom által illegitimnek tartott szerepmegvalósítása. Ennek esetünkben azért van különös jelentősége, mivel a fogyatékos személy társadalmi státuszát is az adja meg, hogy az általa megvalósított szerepeket az adott társadalom legitimnek tartja-e vagy sem. Mindezekből következik, hogy az akadályozott ember társadalmi státusz által meghatározott mozgástere beszűkül. Érdemes és szükséges észrevennünk, hogy ennek okai nagyrészt a fent leírt kommunikációs jellegzetességben keresendők, miszerint a velük való kommunikációban a szimmetrikus viszonyulás helyett az inferior szerepet szánjuk nekik, a kommunikáció irányítását ezzel önkényesen saját hatáskörünkbe vonva.

Valószínűsíthető azonban, hogy mindezen jellegzetességek abban az esetben nem állnak fenn, ha az interakcióban kizárólag értelmileg akadályozott személyek vesznek részt. Ekkor ugyanis az egyéni temperamentum által meghatározott szerepmegvalósításnak nincs „előírásszerű" lehatárolása, következésképpen a kommunikáció dinamikáját ezekben az esetekben a résztvevők személyisége határozhatja meg. Figyelemfelhívó lehet ugyanakkor, hogy úgy tűnik, az ép társadalom minden integrációs erőfeszítésével ellentétben pusztán ezzel a jellegzetes kommunikációs viszonyulással olyan szegregált mikroközösségekbe szorítja a fogyatékkal élőket, ahonnan önerőből igen nehéz kitörni.

Az értelmileg akadályozott kommunikátor kommunikációs szükséglete

A megszólalás egyfajta szükséglet – írja Horányi, és hozzáfűzi, hogy a kommunikátor kénytelen szükségleteinek kielégítésére törekedni. Leszögezi, hogy minél alapvetőbb egy szükséglet, annál erősebb a drive annak kielégítésére. Úgy gondolja, hogy az ágens folyamatosan problémahelyzetben van, amit meg kell oldania. Lehet a problémahelyzet maga kommunikatív, lehet, hogy a megoldás része

kommunikatív, mindenesetre a szükségleteink kielégítése elképzelhetetlen interakció nélkül. Nincs ez másképp a fogyatékos személyeknél sem. Pedagógusként és szülőként feladatunk abban áll, hogy ki tudjuk elégíteni a fogyatékos gyermek, illetve felnőtt kommunikációs ingeréhségét, serkentsük a fürkésző viselkedés kialakulását. Ez a feladat azonban korántsem olyan egyszerű, mint gondolnánk. A fogyatékos gyermeket nevelő családokban ugyanis már igen korán kialakulhat egy olyan interakciós sajátosság, amelynek „gócpontja" talán a szülő által érzett folyamatos kommunikációs kudarcban („meg nem értettségben") keresendő, és amely a fogyatékkal élő gyermek kommunikációjának gátlódását eredményezheti a tanult tehetetlenség nyomán. *Papousek*[4] mindezt úgy fogalmazza meg, hogy a kommunikációs folyamat során zajló állandó információcsere a fogyatékos kisgyermek és környezete között erősen ritualizált formában, gyakran tudattalan háttérműködésekkel történik. Ez azt jelenti, hogy a szülő a fogyatékos gyermek eltérő kommunikációs viselkedésére – összerendezetlen mimika, kifejezéstelen nézés, grimaszolás stb. – zavartan reagál, mivel nem érti azokat. Amennyiben a gyermek észleli, felfogja ezt a zavart, olyan szociális tapasztalatokra tesz szert, amelyek a későbbiekben esetleg gátolják kommunikációs kezdeményezéseit. Súlyosabb esetben a meg nem értettség miatti frusztráció olyan méreteket ölthet, hogy következményként komoly viselkedési zavarok – hisztériás dühkitörések, agresszió, ellenkező esetben érdektelenség, apátia, teljes izoláció – jelentkezhetnek. Több vizsgálat is rámutatott, hogy az ilyesfajta viselkedési zavarok időnként nemcsak a frusztráció okozta következmények „egyszerű" viselkedési megnyilvánulásai, hanem egyúttal kommunikatív értékű információk is lehetnek, azaz ezek a személyek az elfogadottól eltérő módon ugyan, de megpróbálják kifejezésre juttatni interperszonális kapcsolatok iránti igényeiket, kommunikációs vágyaikat. Az ördögi kör tehát folytatódik. A sérültség ténye miatt megváltozott anya–gyermek-kommunikáció hatására kialakul a társadalom által normaszegésnek ítélt deviáns/illegitim magatartás, illetve szerepmegvalósítás, amely részben negatívan befolyásolja a fogyatékkal élő ágens társadalmi státuszát, részben pedig konfliktusos szerpmegvalósítást, ezáltal inkongruens kommunikációt eredményez.

Papousek és Papousek[5] egy további – sérült gyermekeknél igen gyakori – zavaró tényezőre, nevezetesen a megemelkedett ingerküszöbre is felhívják a figyelmet. Ez az idegrendszer eltérő működésének jele, ami abban nyilvánul meg, hogy a gyermek csak az erőteljesebb ingereket érzékeli, és csak ezekre válaszol. Ha ezt

---

[4] Andreas Fröhlich, „Kommunikation und Sprachentwicklung bei körperbehinderten Kindern", in *Kommunikation und Sprache Körperbehinderter Kinder*, szerk. Fröhlich Andreas, (Dortmund: Modernes Lernen, 1989), 13.

[5] Papousek Hanus és Mecthild Papousek, „Frühe Kommunikationsentwicklung und körperliche Beeintrachtigung," in *Kommunikation und Sprache Körperbehinderter Kinder*, szerk. Fröhlich Andreas, (Dortmund: Modernes Lernen, 1989), 29–44.

a környezetében élők nem tudják, sokszor abból adódik a zavar, hogy a szülők próbálnak minél gyengédebben közelíteni a gyermekhez, aminek következtében az nem tudja felfogni az ingerek jelentős részét, ezért nem is reagál, ami aztán visszavetheti a szülők ismételt kezdeményezéseit. Marton Klára 1990-es kérdőíves vizsgálata során, melyet 111 beszédében súlyosan akadályozott, a középsúlyos értelmi fogyatékosokat oktató általános iskolába járó gyermekkel végzett, szintén azt tapasztalta, hogy minél alacsonyabb szintű egy gyermek nyelvi, illetve beszédbeli teljesítménye, annál kevésbé próbálja magát egyéb, nem verbális módon megértetni, annál kevésbé kezdeményez más személyekkel kapcsolatot. Mindez azonban nem állt egyenes arányban intelligenciájukkal, tehát nem feltételezhetjük azt, hogy ezek a gyermekek súlyosabb értelmi elmaradásuk miatt lettek volna kevésbé nyitottak az interperszonális kapcsolatok iránt. Ugyanakkor ő is összefüggést talált a kommunikációs zavar súlyossága és a magatartási problémák között. Ezek a gyermekek már többnyire feladták a harcot, hogy valamilyen konvencionális formában megértessék magukat környezetükkel; a tanult tehetetlenség állapotában voltak. Szinte csak kirívó viselkedésükkel üzentek a külvilág felé, vagy éppen teljesen elszigetelődtek. Néhány gyermek szinte büntetésként élte át helyzetét, amelyet kommunikációs nehézségei miatt szabtak ki rá, ami igen magas szorongási mutatóval járt.[6]

Nincs okunk tehát kételkedni abban, hogy a fogyatékkal élő személyeknek – legyen akármilyen súlyos fokú is az akadályozottság – éppen úgy vannak kommunikációs szükségleteik, mint bárki másnak, és ezen szükségletük kielégítése/kielégíthetősége számukra is, mint minden ember számára, létkérdés. Előttünk áll tehát a feladat, hogy megtaláljuk azokat a pedagógiai eszközöket (szerencsére ezeknek egyre nagyobb a tárháza), amelyek személyre szabott alkalmazásával hozzásegíthetjük az akadályozott embert, hogy a kommunikációs ingerhség okozta feszültség által minél motiváltabb legyen az kielégítettség/egyensúly elérésére, és önállóan is képes legyen megtalálni az ide vezető utat/módot.

A kommunikátum percepciójának specifikumai értelmileg akadályozott személyeknél

A kommunikátum a kommunikáció eszköze, de szokás közleménynek, üzenetnek is hívni. Mindez lehet anyagszerű (szignifikáns) vagy tárgyszerű (szignifikátum) – ez utóbbi a kommunikátumban, mint eszközben többletként van jelen. A szignifikáns típusai megadhatók percepciós modalitások alapján, de beszélhetünk más felosztás szerint verbális, nem verbális szignifikánsról, valamint az írásról.

---

[6] Marton Klára, „A kommunikáció szerepe a fogyatékos személyek szocializációjában", in *„... Önmagában véve senki sem..." – Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*, szerk. Zászkaliczky Péter (Budapest: BGGYF, 1995), 198–215.

Szignifikációnak hívjuk azt a viszonyt, amely egymáshoz rendeli a szignifikátumot és a szignifikánst.[7]

Amennyiben a percepciós modalitások alapján vizsgáljuk a szignifikánst, leszögezhetjük, hogy az értelmileg akadályozott embereknél az üzenet érzékszervi felfogása – amennyiben nem áll fönn egyidejűleg érzékszervi sérülés – általában nem nehezített, a dekódolásban azonban éppen az idegrendszeri sérülés miatt komoly zavarok lehetnek. Esetükben további nehézséget jelenthetnek az elvont gondolkodás korlátai, hiszen az adott megnyilatkozás illokúciós értékének/értelmének megfejtése ebből adódóan többnyire nehezített.

A személyközi kommunikáció kódjai

A kód egy kommunikációs közösség tagjainak olyan kölcsönös tudása, amely személytelen konvenciókon és a közösség szocializációs szokásain alapszik – írja Horányi. A kódok bekerülési formái az adott kommunikációs közösség folyamataiba történhetnek minták kollekciójaként vagy szabályok konglomerátumaként. A kód elsajátításának sajátos tanulási formája van, amelyet a nyelvre, mint kódra vonatkozóan, a Chomsky által bevezetett nyelvi kompetencia, a kommunikáció egészére vonatkozóan pedig a habermasi értelemben vett kommunikációs kompetencia fogalmával lehet leírni.

Értelmileg akadályozott embereknél a már említett sajátos szocializáció, valamint az idegrendszeri sérülés miatt a kódnak mind az elsajátítása, mind pedig a használata nehezített lehet. A gyógypedagógiai tapasztalat azt mutatja, hogy míg az értelmileg akadályozott ember az adott közösség szocializációs folyamataiban, mint minták kollekciójával történő szocializációban tevékenyen képes részt venni, addig a szabályok konglomerátuma alapján szerveződő szocializációban nem, vagy csak igen kevéssé.

A személyközi kommunikáció szituációinak jellegzetességei értelmi akadályozottság esetén

Amikor a személyközi kommunikáció szituációtípusait szeretnénk leírni, többféle lehetőség is kínálkozik számunkra. Lokalitásuk szerint beszélhetünk térbeli, időbeli, valamint szimbolikus/társadalmi szituációkról. Alkalmazhatunk továbbá tematikus jellemzéseket, illetve különböző dichotóm leírásokat is (pl. formális – informális, privát – nyilvános...). Megfigyelhető, hogy az értelmileg akadályozott személyek igen nehezen érzékelik ezeknek a dichotóm helyzeteknek a határait, ami részben gondolkodás rigiditásából, részben pedig a sajátos szocializációból eredhet.

---

[7] Horányi Özséb, „A személyközi kommunikációról", in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 57–86.

A szituációk specifikus esetei az ún. harmadikkal kapcsolatos szituációk. Ilyen a sugdolózás, az utalás, mindazon helyzetek, amikben más a címzett stb. Bár ezeket a szituációkat értelmileg akadályozott emberek személyközi kommunikációjában még nem vizsgálták, a tapasztalat azt mutatja, hogy a célzás, utalás, a közlés harmadik személynek való címzése hiányzik a „kommunikációs repertoárjukból". Mindezek ugyanis az ő kommunikációjukra oly jellemző itt és most gondolati tartalmaktól igen távol esnek, alkalmazásuk összetett gondolkodást és nagy tervszerűséget igényel.

A személyközi kommunikáció szituációinak vizsgálata során elengedhetetlen, hogy a kommunikációs hálózatokkal, mint a személyközi kommunikáció sajátos kiterjesztéseivel is foglalkozzunk. Az értelmileg akadályozott népesség ezen a területen is nagyban eltér az egyéb fogyatékkal élő népességtől. Megfigyelhető ugyanis, hogy a kommunikációs hálózatokban – melyek leírása általában a szituációéhoz hasonlóan szintén dichotóm módon történik (pl.: formális–informális, legitim–illegitim, hierarchizált–nem hierarchizált stb.) – szintén csak pedagógiai segítséggel képesek eligazodni a már említett gondolkodási rigiditásuk és tipizálási nehézségeik miatt.

Mindannyian tudjuk, hogy a társadalomba való integrálódáshoz, a hétköznapi élet gyakorlati problémáinak megoldásához ezekre a képességekre szükség van. A gyógypedagógiának tehát fel kell nőni a feladathoz, hogy az értelmileg akadályozott személyeket élethosszíglan tudja pedagógiailag kísérni úgy, hogy mindeközben a velük való partneri kapcsolat és szimmetrikus kommunikáció mintaként szolgálhasson a társadalom egésze számára.

A személyközi kommunikáció dinamikájának jellegzetességei az értelmileg akadályozott embereknél

A személyközi kommunikáció szerkezeti elemeinek vizsgálata mellett elengedhetetlen annak dinamikájáról is gondolkodni. A kommunikáció időbeli lefutásának három szakaszát szokás megkülönböztetni, nevezetesen a belebonyolódás szakaszát, ami voltaképpen a kommunikáció felépülése, a kommunikáció törzsét, amelynek szerkezetét a benne foglalt stratégia határozza meg, valamint a kihátrálást, amely a kommunikáció szertefoszlását jelenti.

A kommunikátorok a belebonyolódás során kerülnek kapcsolatba egymással, definiálják saját szerepüket, magát a szituációt, a témát, illetőleg a témák sorrendjét.

A szerepdefiniálás az értelmileg akadályozott ágens esetén sajátos lehet. Horányi a fogalmat olyan folyamatként írja le, amelyben a résztvevők egyike felkínál egy sajátos szerepet, amit a másik fél vagy elfogad, vagy igyekszik rajta módosítani. Értelmileg akadályozott kommunikátor esetén – a kommunikáció már említett sajátos komplementer jellegénél fogva – az ép fél kínálja fel a szerepet,

amit az értelmileg akadályozott személy szinte minden esetben változtatás nélkül megvalósít, hiszen ebben a szerepfelállásban érzi otthonosan magát, a felajánlott szerepen való módosításban – és a szerepben magában – nincs elegendő jártassága.

A szituáció meghatározásáról értelmileg akadályozott kommunikátorok esetében ugyanazt mondhatjuk el, mint ép társaiknál, miszerint általában egyszerűen történik (pl. járókelőként megkérdezzük valakitől az időt stb.), de helyzetváltozás esetén (pl. a lány férjhezmenetele stb.) az egész szűken értelmezett kommunikációs közegben újra kell definiálni a szituációt, esetleg magát a szerepet is. A különbség abban rejlik, hogy a helyzetváltozás határait fogyatékkal élő ágens esetén máshol húzhatjuk meg; kisebb változás is elég ahhoz, hogy az újradefiniálás szükségessé váljon.

Horányi leszögezi, hogy a kommunikációban résztvevő ágensek lehetőségei a belebonyolódást illetően gyakran különbözőek. Általában a kultúrában rögzült szerepviszonyok döntik el, ki kezdeményezhet belebonyolódást és ki nem. Női szerepmegvalósítások esetén sokkal több a kezdeményezéssel kapcsolatos korlát, mint a férfiaknál. Ezen korlátok az európai kultúrában egyetemesnek mondhatók; betartásukat a társadalom többé-kevésbé mindenkitől elvárja. Az értelmileg akadályozott népesség többségének az „ildomos/nem ildomos" dichotómiában gondolkodni kifejezetten nehéznek bizonyul, így az ehhez hasonló gyakori kommunikációs tévedést a társadalom devianciának minősíti, ami legtöbbször szegregációhoz vezet.

A kihátrálás okait Horányi abban látja, hogy megoldódott a probléma, aminek érdekében az interakció született, értelmetlenné vált a további kommunikáció, elidegenítő támpontok vannak a szituációban, illetve a partner viselkedésében, a partner csak színleli a belebonyolódást, az interakciónak nem alakult ki közös fókusza, nem azonos a kódhasználat, vagy ha nagy a zaj a csatornában.

Értelmileg akadályozott kommunikátorok esetén gyakran figyelhetjük meg azt, hogy rosszul vagy nem érzékelik partnerük kihátrálási szándékát, ami legtöbbször visszatetszést kelt. Ez valószínűleg arra a már említett sajátosságra vezethető vissza, miszerint ők a különféle perceptuális modalitásokon keresztül felfogható ingereket rosszul, vagy helytelenül dekódolják, az implicit tartalmak értelmezése pedig különösen nehezített a számukra. Ezzel a problémakörrel minden esetben számolni kell, akár van a kommunikátorok között ép értelmű ágens, akár nincs. Az előbbi esetben azonban különös jelentőséggel bírhat a bernsteini kidolgozott nyelvi kód, illetve korlátozott nyelvi kód használatára, illetve értelmezésére, valamint a közös fókusz kialakítására való tudatos odafigyelés az ép értelmű kommunikátor részéről.

Stratégiának azt a viselkedésminta-láncot nevezzük, amely a kommunikáció törzsének szerkezetét kialakítja. Mindennek értelmében tehát a stratégia hogyan típusú tudás, és mint ilyen, kompetencia természetű. A kommunikációs stratégiákat kétféleképpen szokás tipizálni. Eszerint beszélhetünk kompetitív vagy kooperatív stratégiákról, illetve tematikus vagy témavariáns stratégiai leírásokról.

A kompetitív stratégiák alapjait a kommunikátorok vetélkedésében, egymással szembeni versengésében lehet látni. Tétjük a nyereség megosztása, céljuk pedig a nettó jövedelemkülönbség maximalizálása. A nyereség/veszteség egysége a simogatás, másnéven sztrók, azaz a partner elismerése, a jelenlét nyugtázása. Berne[8] a sztrókokat négy típusra osztja, nevezetesen a pozitív, a negatív, a hamisított, valamint a nem őszinte pozitív sztrókokra, másnéven habcsókdobálásra.

Bár mindezidáig nem végeztek erre vonatkozó vizsgálatokat, mégis a már említett okfejtések alapján valószínűsíthető, hogy az értelmileg akadályozott emberek kommunikációjában az utóbbi két sztróktípus nem, vagy csak igen ritkán lelhető fel.

A kooperatív stratégiák célja a kompetitív stratégiákkal szemben nem a nettó jövedelemkülönbség maximalizálása (ami adott esetben akár nettó veszteségként könyvelhető el), hanem a nyereség maximalizálása közös erőfeszítéssel. Ezek általában olyan problémamegoldó interakciók, amelyekben a kommunikációs partnerek a siker érdekében kölcsönösen egymásra vannak utalva.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az értelmileg akadályozott kommunikátorok esetében még felnőtt korban is csak igen sematikus, tanult helyzetekben fedezhetők fel a kooperatív stratégiák. Ennek oka valószínűleg a már említetteken túl a kreativitás szegényességében is keresendő, ezzel a gyógypedagógia számára újból rávilágítva arra, hogy az akadályozott ember kreativitásának fejlesztése nem csupán l'art pour l'art feladat, hanem a kommunikációfejlesztésen keresztül az egyén szocializációját segítheti elő.

A stratégiák tematikus megközelítésekor érdemes tisztáznunk – Berne nyomán – az időtöltés és a játszma fogalmát. Az időtöltések olyan kooperatív stratégiák, amelyeknek nincs más rendező elve, mint az idő(köz) strukturálása.

Az értelmileg akadályozott emberek időtöltéseire ugyanaz jellemző, mint az általában vett kooperatív stratégiáikra. Nehezen tipizálják az adott helyzetet, és ha a kontextusban csak a legapróbb változás is bekövetkezik a megszokotthoz/megtanulthoz képest, a kommunikáció zavart szenved.

Berne[9] leírásában a játszma rejtett tranzakciók folyamatos sorozata, amely meghatározott, előre látható kimenet felé vezet: általában ismétlődő, a felszínen

---

[8] Eric Berne, *Emberi játszmák* (Budapest: Háttér Kiadó, 1984), 17–20.

[9] Eric Berne, *Emberi játszmák* (Budapest: Háttér Kiadó, 1984), 61.

hitelt érdemlő rejtett indítékú tranzakciók ismétlődő készlete. A játszma kívül van a felnőtt tudatosságon, csak akkor válik kifejezetté, ha a résztvevők átkapcsolnak az adott viselkedésmódra. Eredménye, hogy mindenki zavarba jön, félreértettnek érzi magát és a másik személyt okolja mindenért.

Értelmileg akadályozott emberek játszmáit mind ez ideig még nem vizsgálták, ezért igen keveset tudunk róluk. Annyi bizonyos, hogy az ilyen vizsgálódás során is érdemes megkülönböztetni, hogy a játszma résztvevői mindannyian értelmi akadályozottsággal élnek-e, avagy az csak az egyik fél. Bár módszertanát illetően komoly etikai kérdéseket vethet fel ennek a területnek a kutatása, az eredmények valószínűleg nagy hasznára lennének a gyógypedagógia és határterületei számára egyaránt.

A stratégiák témavariáns megközelítése

Horányi megfogalmazása szerint a témavariáns stratégiavizsgálat azt kutatja, hogy miféle kalkulációk lehetségesek a kommunikatív manőverekkel kapcsolatban az ágens szándékának megvalósítására. Ezek többnyire szabályszerűségeket mutatnak és pragmatikus természetűek. Ezen vizsgálatokat szokás inferenciális pragmatikai vizsgálatoknak nevezni.

A stratégiák témavariáns megközelítésekor elengedhetetlen, hogy megemlítsük Grice konzervációs maximáit, amik általános felfogásban együttműködési alapelvekként funkcionálnak. Ezek a következők:

Mennyiség

1. Hozzájárulásod legyen a kívánt mértékben informatív (a társalgás pillanatnyi céljai szempontjából)
2. Hozzájárulásod ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges

Minőség

1. Próbáld hozzájárulásodat igazzá tenni.
2. Ne mondj olyasmit, amiről azt hiszed, hogy hamis.
3. Ne mondj olyasmit, amire nézve nincs megfelelő evidenciád.

Viszony (relevancia)

1. Légy releváns.

Modor

1. Légy érthető!
2. Kerüld a kifejezés homályosságát!
3. Kerüld a kétértelműséget!
4. Légy tömör (kerüld a szükségtelen bőbeszédűséget)!
5. Légy rendezett!

Értelmileg akadályozott embereknél az egyes maximákban meghatározott tartalmaknak szinte mindegyike sérül. A legkevésbé sértett maxima talán a minőség maximája, bár a „Ne mondj olyat, amire nézve nincs elegendő evidenciád" kitétel náluk a sajátos tudáskészlet miatt értelemszerűen nem tud teljesülni.

Összefoglalóan tehát elmondható, hogy az értelmileg akadályozott emberek kommunikációjában mind szerkezeti, mind pedig dinamikai aspektusban tartós és rendszerszerű zavar figyelhető meg, amelynek teljes elhárítására nyilván nem vállalkozhat a gyógypedagógia. Azt a kötelességet azonban feltétlenül magára kell vállalnia, hogy a kommunikációelméleti, szociológiai, pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeit alaposan tanulmányozva, azokat a vizsgált népességcsoportra vonatkoztatva olyan a kommunikációfejlesztésen alapuló, élethossziglan tartó pedagógiai kísérést biztosítson számukra, amely hozzásegíti őket ahhoz, hogy kommunikációs képességeik jobb kiaknázásával minél inkább integrálódni tudjanak az őket körülvevő társadalomba. Fontos azonban leszögezni, hogy a társadalom részéről mindenképpen kerülendő és tévedésen alapuló a „hiba az ön készülékében van" – típusú hozzáállás. Ha hajlandóak vagyunk elfogadni a kommunikáció rendszerjellegét, akkor megérthetjük, hogy az értelmileg akadályozott emberrel való kommunikációnk eredménytelensége a mi kommunikációs kudarcunk is, sikere pedig a mi kommunikációnk eredményessége is.

GALGÓCZY ANNA

Óvodás korú gyermekek statikus egyensúlyérzékelésének színvonala egy vizsgálat tükrében

Az utóbbi évtizedek kutatásai kiemelt szerepet tulajdonítanak a koordinációs képességek fejleszthetőségének. A kondicionális képességek mellett a koordinációs képességek alkotják a szenzomotorikus tevékenységreguláció másik nagy csoportját, melyek a mozgás végrehajtásának minőségében, pontosságában, gazdaságosságában, és nem utolsósorban az egyes mozdulatok gyorsabb elsajátításában nyilvánulnak meg. A kutatások természetesen több irányban folynak, mivel a mozgáskoordináció olyan bonyolult, komplex képességet takar, melynek mérése igen összetett feladat, és jelentős nehézségekbe ütközik.

Munkánkban a koordinációs alapképességek közül a statikus egyensúlyérzékelés színvonalát mértük fel és hasonlítottuk össze szlovákiai óvodás korú gyermekek körében. Kutatások sorozata bizonyította egyértelműen azt a tényt, hogy a testi képességek már ebben az életkorban is nagy hatásfokkal fejleszthetők. Ennek ellenére az óvodás korosztály motorikus képességeivel hazánkban igen kevés tanulmány foglalkozik. Fő célkitűzésünk ezért az volt, hogy az általunk vizsgált korcsoport (5–6 évesek) belépő adatait elemezve megismerjük a gyermekek koordinációs alapképességeinek a szintjét, különös figyelmet szentelve az egyensúlyérzékelésnek. Farmosi[1] kísérletei alapján tudjuk, hogy e képesség színvonala döntő a teljesítmény szempontjából, és az ontogenezisben 5-6 éves korban már jelen van.

A témakörben nyert kutatási eredményeik alapján a szakírók úgy foglaltak állást, hogy a koordinációs képességek a testi képességeknek egy olyan sajátos csoportját képezik, melyek segítségével a mozgásvezérlés megvalósul. Koltai és Nádori megfogalmazásában[2] a koordinációs képességek színvonala az új mozgások elsajátításának képességében, a mozgásformák gazdaságos végrehajtásában és a gyorsabb mozgástanulásban nyilvánul meg. Hangsúlyozzák azonban, hogy az említett képességek szintje nagymértékben függ az analizátorok állapotától, többek között a mozgási analizátor és a vesztibuláris apparátus tevékenységétől.

A '60–70-es évek szakírói még az „ügyességgel" azonosították a mozgáskoordináció fogalmát. Arday és Farmosi[3] szerint azonban az „ügyesség" olyan össze-

[1] Farmosi István, *Mozgásfejlődés* (Pécs: Dialog Campus Kiadó, 2005.)

[2] Koltai Jenő és Nádori László, *Sportképességek fejlesztése* (Budapest: Sport, 1973)

[3] Arday László és Farmosi István „Előkísérlet a 7–10 éves fiúk és lányok koordinációs képességeinek megállapítására" *A MTE közleményei* (1992). 2–3.szám. 33–61.

tett fogalom, amely nem felel meg a motorikus tevékenység sokféleségének. A szerzők a koordinációs képességek egész sorát – kb. 80-at – nevezik meg.

A kutatók véleménye megegyezik abban, hogy a koordinációs képességek nyomon követhetők:

1. a mozgáscselekvések különböző szintű végrehajtásában
2. új mozgások, készségek elsajátításakor
3. a helyzetnek megfelelő cselekvésprogramok megvalósításában
4. a kondicionális képességek gazdaságos felhasználásában
5. a mozgások helyes technikai végrehajtásában, összerendezettségében.

A koordinációs képességekkel kapcsolatos ismereteket legátfogóbban Hirtz foglalta össze.[4] Hirtz saját kísérleti eredményei alapján az iskolai testnevelés és sport számára az alábbi öt, ún. „koordinációs alapképesség" fejlesztését javasolta:

1. egyensúlyozó képesség – az egyensúly megtartásának, helyreállításának képessége
2. kinesztétikus – differenciáló képesség – az optimális erőkifejtés és izomellazulás szabályozásának képessége, a mozgás pontosságáért és gazdaságosságáért felelős képesség
3. téri tájékozódó képesség – a test helyzetének érzékelése térben és időben, a mozgások térbeli irányításának képessége
4. komplex reakcióképesség – gyors és célszerű válasz képessége meghatározott jelekre
5. ritmusérzékelés – a megadott mozgásritmus érzékelésének, elsajátításának és alkalmazásának a képessége.

Az egyensúlyozó képességet koordinációs alapképességként kezeljük. A téma nemzetközi szakirodalmában a kutatók egyetértenek abban, hogy az egyensúlyérzék képessége fontos feltétele olyan mozgásfeladatok célszerű és gyors megoldásának, amikor nagyon kicsi az alátámasztási felület, vagy nagyon bizonytalanok az egyensúlyviszonyok. Ez az alapképesség tehát a felvett egyensúly fenntartásában, valamint a zavaró tényezők kiegyenlítésében játszik alapvető szerepet.

Az említett kutatók kísérleti eredményei egybehangzóan igazolják azt a tényt, hogy a koordinációs képességek fejlődésének érzékeny (szenzibilis) időszaka 6–12 éves korra tehető. Ez azt jelenti, hogy ebben az életszakaszban fejleszthetők legdinamikusabban az említett képességek, majd 12 évtől 14 éves korig a fejlődésben lassulás következik be. E képességek leghatékonyabban 7–11 éves korban fejleszthetők, majd a későbbiekben jóval kisebb hatékonysággal 14–16 éves kor között. A fejlesztés szempontjából a legkedvezőtlenebb időszakot a szer-

[4] Peter Hirtz, „Von der Gewandtheit zu den koordinativen Fähigkeiten" in *Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz* szerk. Gudrun Ludwig és Bernard Ludwig, (Kassel: Universitäts-Bibliothek, 2002), 20–25., Peter Hirtz, „Was sind koordinative Fähigkeiten? Begriffs- und Wesensbestimmung", in *Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz* szerk. Gudrun Ludwig és Bernard Ludwig, (Kassel: Universitäts-Bibliothek, 2002), 39–44.

ző 12–14 éves korban jelöli meg. Hirtz a fejlődés dinamikus időszakát 8–12 évben határozta meg, hozzátéve, hogy a nemi éréssel összefüggésben a lányoknál a koordinációs érés átlagosan 1-2 évvel korábban következik be, mint a fiúknál. A szenzibilis időszakon belül a kutatók az egyes koordinációs képességek fejleszthetőségének ún. kritikus fázisát is meghatározták. E fázis tekinthető legoptimálisabbnak egy adott képesség fejlesztésében. Teljes mértékben azonosulunk a szakírók megállapításaival, miszerint a fejlesztés elhanyagolása ebben a korban a mozgáskoordináció alacsony szintjét eredményezi, ami a későbbi életkorokban többé semmilyen módon nem pótolható, mert az idegrendszer érési folyamatai szinte befejeződnek.

Figyelembe véve a kutatások eredményeit és jelzéseit, célul tűztük ki az 5–6 éves gyermekek egyensúlyozó képességének felmérését, és e képességet jellemző paraméterek összehasonlítását három szlovákiai óvodás csoport között. Nem tekintettünk el a testi képességek megítélésétől sem. Mindezzel az a célunk, hogy ráirányítsuk a figyelmet a további fejlesztés lehetőségeire. Vizsgálatunk során az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

1. Van-e különbség a statikus egyensúlyozás szintjében az egyes csoportok között?
2. Találunk-e jelentős eltérést az egyes óvodai csoportokban a fiúk és a lányok statikus egyensúlyozó teljesítménye között?
3. Milyen erősségű összefüggés található testmagasság és a statikus egyensúlyérzék színvonala között?

A kérdésfeltevések sorrendjében hipotéziseink az alábbiak:

H1. Feltételezzük, hogy ebben az életkorban nem lesz kimutatható jelentős különbség az egyensúlyozó képesség színvonalában az egyes óvodai csoportok között.

H2. Feltételezzük továbbá, hogy az egyensúlyozó képesség színvonalát ebben az életkorban a nemi különbségek nem befolyásolják.

H3. Feltételeztük, hogy szoros kapcsolatot találunk a testmagasság és a statikus egyensúlyérzékelés színvonala között.

Keresztmetszet-vizsgálatunkban három szlovákiai óvoda 94 nagycsoportos (5–6 éves) gyermeke vett részt. Ebből 53 volt fiú. Két szlovák oktatási nyelvű pozsonyi, és egy magyar oktatási nyelvű somorjai csoportra esett a választásunk. A csoportok kiválasztásánál figyelembe vettük a meglévő személyi és tárgyi feltételeket. Mindhárom óvodában 25–30 percben heti két testnevelési foglalkozás szerepel. A foglalkozásokat egy óvoda az emeleti előtérben, a másik két csoport pedig a tornaszobában tartja meg. Ezenkívül az óvodák udvara is sok mozgáslehetőséget biztosít, főleg a nyári hónapokban. A pozsonyi szlovák óvodások többsége lakótelepen lakik, míg a somorjai csoport gyermekeinek zöme családi házakban.

A méréseket az egyes óvodákban a pedagógusok segítségével szeptemberben végeztük el. Vizsgálati módszerként tesztelést alkalmaztunk. A teszteléseket megelőzően az antropometriában szokásos technikával a testmagasságot és a testtömeget is mértük. Az életkor meghatározása decimálisan történt. A statikus egyensúlyérzék szintjének megállapítására valamennyi óvodai csoportnál az alábbi, nemzetközileg elfogadott, standardizált tesztet alkalmaztuk: Állás nyitott szemmel egy lábon – „Flamingó" – Eurofit-teszt (Moravaec–Kanpmiller–Sedláček).

A mért adatokat matematikai statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel. Nemenként, csoportonként és életkoronként meghatároztuk az alapstatisztikai mutatókat: az átlagot, a szórást, valamint a testtömegindexet és a decimális életkort.

Az egyes csoportok és nemek között kétmintás t-próbát számítottunk a statikus egyensúlyozás adatainak összehasonlítására. A testmagasság és a statikus egyensúlyérzékelés közötti összefüggés kimutatására Pearson-féle korrelációs együtthatót számítottunk. A vizsgált paraméterek összehasonlításánál, illetve az összefüggés-vizsgálatnál a szignifikancia szintet 5% hibavalószínűségben határoztuk meg.

A fentiekben már említettük, hogy hasonló korosztályra, valamint a fenti tesztre vonatkozó hazai kutatási eredmény, irodalmi adat nem található. Az értékelésre így csak az egyes csoportok közötti különbségek, valamint a fiúk és a lányok azonos életkorban mutatkozó különbségei adnak lehetőséget. A vizsgálati csoportokat, az elemszámokat, a nemek szerinti megoszlást és a decimális életkor átlagértékeit az alábbi táblázat tartalmazza.

„A" csoport : n = 27 L. Sáru, szlovák tanítási nyelvű óvoda, Pozsony
„B" csoport : n = 28 Haanová u., szlovák tanítási nyelvű óvoda, Pozsony
„C" csoport : n = 39 Duna u., magyar tanítási nyelvű óvoda, Somorja

1.táblázat:

A vizsgált minta megoszlása

csoportok	n	fiú	leány	Decimális életkor átlaga
„A" csoport	27	14	13	5,35
„B" csoport	28	16	12	5,65
„C" csoport	39	23	16	5,50
Összesen	94	53	41	

A mért antropometriai mutatókat és a „Flamingó"- teszt eredményeit csoportonként nemekre lebontva is elemeztük. A vizsgált paraméterek statisztikai adatait az áttekinthetőség kedvéért a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat:

A vizsgált paraméterek statisztikai adatai nemenkénti megoszlásban

		„A" csoport n = 27				„B" csoport n = 28				„C" csoport n = 39			
		fiúk n = 14		lányok n = 13		fiúk n = 16		lányok n = 12		fiúk n = 23		lányok n= 16	
S. sz.	Változó	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD	x	SD
1.	Dec.kor	5,45	0,268	5,25	0,302	5,64	0,471	5,67	0,452	5,67	0,467	5,26	0,462
2.	Tm (cm)	118	3,922	116,1	3,303	118	3,83	116	4,285	117,8	3,717	112,8	3,55
3.	Tt (kg)	22,27	3,594	20,29	2,251	21,58	2,428	19,98	1,932	22,09	2,557	19,69	1,778
4.	BMI	15,95	2,151	15,1	2,035	15,55	2,025	14,94	2,129	15,9	1,411	15,47	1,041
5.	SE-teszt	36,95	24,68	23,71	10,97	22,87	9,44	18,72	12,57	15,54	13,09	18,63	23,23

Jelmagyarázat: x – átlag, SD – szórás, Dec.kor – decimális életkor, Tm – testmagasság,
Tt – testtömeg, BMI – testömeg-index, SE- teszt – a statikus egyensúlyérzékelés próbája

Vizsgálatunk alapvető kérdéseként fogalmaztuk meg, hogy találunk-e különbséget a statikus egyensúlyérzékelés színvonalában az egyes csoportok között. A 3. táblázat összesített adatai azt mutatják, hogy az „A" csoport átlageredménye jelentősen jobb a „B" és „C" csoport teljesítményénél.

3. táblázat:

A statikus egyensélyérzékelés eredményeinek összehasonlítása a három óvodai csoport között

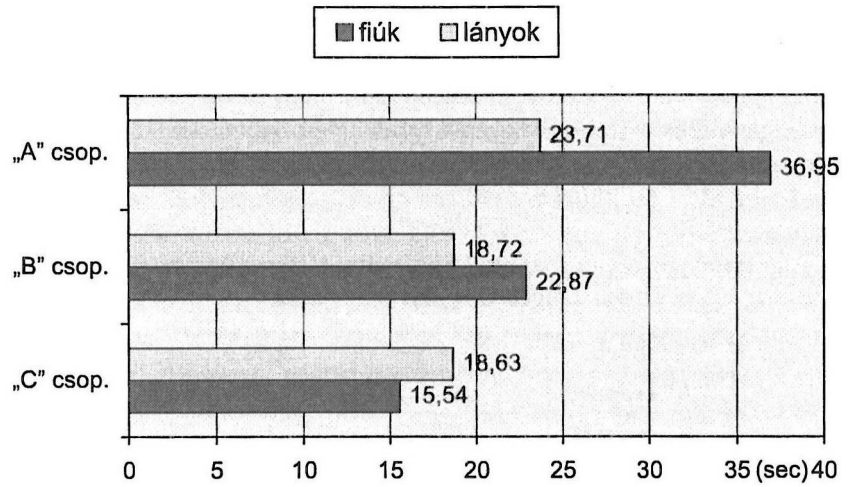
óvodai csoportok	Flamingó-teszt, t-próba	p %
A–B	2,579 *	p < 0,05
A–C	3,343 **	p < 0,01
B–C	1,132	N

Jelmagyarázat: p% - szignifikancia szint,
N – a különbség nem jelentős

A táblázatból kiderül, hogy a kétmintás t-próbák alapján az „A" csoport teljesítménye a „C" csoport teljesítményétől erősen, a „B" csoport teljesítményétől pedig 0,05%-os szinten jelentősen különbözik. A „B" és „C" csoport esetében a különbség nem jelentős. Az „A" csoport statiszitkailag is igazolt jobb teljesítménye tehát nem a véletlen, hanem valamilyen szisztematikus hatás javára írható. Mivel jelen vizsgálatunk csupán tényfeltáró jellegű, az említett hatás kiderítését és értelmezését ebben a tanulmányban nem tekintettük feladatunknak.

Nem igazolódott be tehát az a feltételezésünk, mely szerint nem lesz kimutatható szignifikáns különbség a mért faktor színvonalában az általunk vizsgált csoportok között.

1. ábra – A statikus egyensúlyérzékelés színvonalának átlagértékei az egyes csoportokban



2. számú hipotézisünket vizsgálva összehasonlítottuk a fiúk és a lányok teljesítményét az egyes csoportokon belül. Egyrészt azzal a céllal, hogy válasz kapjunk második kérdésünkre, miszerint találunk-e különbséget a fiúk és a lányok teljesítménye között, másrészt azért, hogy kideríthessük, „felelős"-e valamelyik nem az „A" csoport javára kimutatott jelentős teljesítmény különbségéért. Az adatokat a 4.táblázat mutatja.

4. táblázat:

A fiúk és lányok teljesítményének összehasonlítása az egyes csoportokon belül

csop.	nemek	n	x	SD	t-próba	p %
„A"	fiúk	14	36,95	24,68	1,78	N
	lányok	13	23,71	10,97		
„B"	fiúk	16	22,87	9,44	1,00	N
	lányok	12	18,72	12,57		
„C"	fiúk	23	15,54	13,09	0,53	N
	lányok	16	18,63	23,23		

Jelmagyarázat: n – elemszám, x – átlag, SD – szórás, t-próba – statisztikai próba, p – szignifikancia szint, N – a különbség nem jelentős

A nemek között elvégzett kétmintás t-próba eredményei azt mutatják, hogy a statikus egyensúlyérzékelés színvonalában mutatkozó különbségek egyik csoportban sem tekinthetők jelentősnek.

Igaznak bizonyult tehát második feltételzésünk, miszerint a statikus egyensúlyérzékelés színvonalát a nemi különbségek ebben az életkorban nem befolyásolják.

Az eredmények alapján továbbá az is feltételezhető, hogy az általunk vizsgált minta „A"csoportjának jelentősen jobb teljesítményét a heti két testnevelés órán kívül, valószínűleg egy egységesen szervezett többlet testnevelési foglalkozás befolyásolhatta.

Vizsgálatunk következő fontos kérdése az volt, hogy kimutatható-e összefüggés a testmagasság és a statikus egyensúlyérzékelés színvonala között. A Pearson-féle korrelációs együttható értékeit az alábbi táblázat tartalmazza.

6. táblázat:

A testmagasság és a statikus egyensúlyozóképesség közötti összefügés-vizsgálat erdményei

csoport	r	p%
„A" csoport	0,224	N
„B" csoport	-0,078	N
„C" csoport	-0,074	N

Jelmagyarázat:
r – Pearson-féle mértékkorrelációs együttható
p – szignifikancia szint

Amint azt a táblázatban lévő értékek mutatják, az általunk vizsgált csoportokban nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés a testmagasság és a statikus egyensúlyozó képesség színvonala között.

Vizsgálatunkban a statikus egyensúlyérzékelés faktorának színvonalát mértük fel és hasonlítottuk össze három szlovákiai óvodás csoport között. A felmérésben összesen 94 óvodás korú (5–6 éves) gyermek vett részt. A vizsgált faktor színvonalát standardizált „Flamingó" – Eurofit-teszt segítségével mértük. A hipotézisek vizsgálatát és az adatok elemzését kétmintás t-próbával és összefüggési együttható számításával végeztük el.

Az összehasonlítás eredményei jelentős különbséget mutattak ki egy csoport javára, ezért nem bizonyult igaznak első feltételezésünk, miszerint az általunk vizsgált csoportok között nem lesz kimutatható különbség.

Összefüggés hiányában elvetettük harmadik hipotézisünket is, melyben szoros kapcsolatot feltételeztünk a testmagasság és a statikus egyensúlyérzék színvonala között. A nemek között az egyes csoportokon belül viszont nem volt kimutatható szignifikáns különbség, így második feltételezésünk igaznak bizonyult.

A Bell–Lancaster-módszer népszerűsítése a magyar sajtóban

A nemzetközi kapcsolattörténeti kutatások rámutattak arra a tényre, hogy egy korszak szellemi életére ható különböző irányzatok először többnyire az újságok és folyóiratok lapjain bukkannak fel, és ezek közvetítésével jutnak el a szélesebb olvasóközönséghez az adott országban, és így terjednek el külföldön is. Miként Európa más részein, úgy hazánkban is az időszaki sajtó közvetítette a leggyorsabban a különböző tudományterületeken, így a pedagógia területén is a megjelenő új külföldi nézeteket.

A kölcsönös tanítás módszere, közismertebb nevén Bell–Lancaster-, vagy monitormódszer Andrew Bell[1] és Joseph Lancester[2] angol pedagógiai szakemberek nevéhez fűződik. A tömeges népoktatást lehetővé tevő, gyorsan sikeressé vált eljárás szinte az egész világon elterjedt a 19. század első felében. Angliában az 1860-as évekig a gyermekek 60 százaléka az ő módszerükkel sajátította el az alapismereteket, de Franciaországban, Svédországban, Norvégiában, Dániában, Németalföld, Svájc, Olaszország, Görögország, Spanyolország, Portugália, Észak- és Dél-Amerika iskoláiban, valamint Afrika, Ázsia, Ausztrália egyes körzeteiben, főként az angol gyarmatbirodalom területén közismert és elterjedt volt a módszer.

Neveléstörténeti szakirodalmunk mindeddig nem foglakozott behatóan a módszer hazai megjelenésével és alkalmazásával, és nem tárta fel a korabeli magyar

---

[1] Bell, Andrew (1753–1832): Skóciában született, matematikai és filozófiai tanulmányokat folytatott a St. Andrews Egyetemen, majd Amerikában, Virginiában magánnevelőként működött. Miután 1781-ben visszatért szülőföldjére, az anglikán egyház papja lett. Leithben működött lelkészként, majd Indiába került, ahol a Kelet Indiai Társaság által fenntartott fiúárvaház vezetője lett. Mivel a zsúfolt és rossz körülmények között működő árvaház iskolájában nem lehetett eredményesen tanítani, Bell kidolgozott egy új módszert, mely szerint a vezető tanító segédeket, ún. monitorokat képez ki az értelmesebb tanulók közül arra, hogy a többieket tanítsák. A rendszer, melyet később „monitormódszer"-nek neveztek el, lehetővé tette, hogy nagyobb tömegek sajátítsák el az alapismereteket. mintha csak egy felnőtt tanár tanított volna. 1796-ban Bell visszatért Angliába, és a következő évben kiadta főművét *„An Experiment in Education"* címmel, melyben ismertette módszerét. 1798-ban megalapította első angliai iskoláját Aldgate városában. A módszer, mely kezdetben sok vitát kavart, az évek során egyre népszerűbb lett, és 1832-ben, Bell halálának évében már 12000 monitorrendszerű iskola működött Angliában.

[2] Lancaster, Joseph (1778–1832) 1801-ben, Londonban alapította meg a „monitormódszer" szerint működő elemi iskoláját. Elméleti kérdésekben, főként a vallásoktatást illetően, nem mindenben értett egyet Bell-lel. Míg Bell iskoláiban rendszeres vallásoktatás folyt az angol államegyház szellemében, addig Lancaster, mint kvéker, az általános keresztény elvek ismertetésére szorítkozott.

sajtóban megjelent első Bell–Lancaster-értékeléseket, pedig ezek elemzése sok értékes adattal járulhat hozzá a módszer hazai fogadtatásának elemzéséhez.

Az első magyarországi ismertetés az új eljárásról Kassán jelent meg 1819-ben, Der wechselseitige Unterricht nach der Bell-Lancesterischen Methode címmel, Karacsay Fedor[3] gróf munkájaként. A szerző előszavában sürgeti a módszer hazánkban való bevezetését, főként abból a célból, hogy a parasztgyermekek az eddigieknél nagyobb számban juthassanak az alapismeretek birtokába.

Ugyanebben az évben, a *Tudományos Gyűjtemény*ben egy katolikus pap, Kis Pál[4] cikket írt „Új tanításmód Bell és Lancester szerint" címmel. A cikk fő gondolata az, hogy mivel a népoktatás ügye hazánkban is igen elhanyagolt állapotban van, hasznos lenne az angolok által sikeresen alkalmazott módszert hazánkban is bevezetni. „Ha kedves Nemzetünk csinosodását hathatósan akarjuk, a köznépnek általános oktatására minden tehetséggel ügyelünk; ezen oktatásnak pedig, hogy ama nagy czélnak megfelellyen, kevés költséggel, rövid idő alatt, még is sarkalatosan szükség megesni; miképpen erre Bell és Lancester utat mutatának."[5]

Ezt követően röviden, Karacsay nyomán, ismerteti a módszer kialakulásának és elterjedésének történetét, elemzi a gyakorlatban is bevált eljárást, bemutatva annak pozitív vonásait. Kiemeli, hogy a módszer segítségével, kevés képzett tanító irányításával tömegesen lehet a nép gyermekeit az alapismeretek birtokába juttatni.

Egy évvel később, ugyancsak a *Tudományos Gyűjtemény* közölte egy Y jegyű szerző (a korábbi szerkesztő, Fejér György) tanulmányát, a Bell–Lancaster-módszerről, „A tanítványok által való tanításról" címmel. Fejér Györgyöt, úgy látszik, foglalkoztatta a Bell–Lancaster-módszer, és annyira hasznosnak tartotta volna magyarországi bevezetését, hogy egy hosszú tanulmányban vállalkozott a részletes ismertetésére. A 32 oldalas írás első soraiban Fejér utal saját korábbi felhívására, mellyel lezárta a Pestalozzi vitát. „...tudósaink a Tudományos Gyűjtemény 1817. V. kötetében nyilván megkérettettek, hogy annak esmértetésére, s vizsgáltatására is fordítsák dologhoz értő elméjeket. Ennek a hátramaradásnak helyre hozása végett bátorkodom és a Tanítványoknak jelesebb tanúló társaik által való tanítás eredetét, történetit, módját, miniműségét szemmel látó tanúknak bizonyságai szerént, mennyire egy értekezésnek szoros határi engedik, előterjeszteni."[6]

---

[3] Karacsay Fedor (1787–1859) tábornok. A bécsújhelyi katonai akadémia elvégzése után, 1805-től különböző helyeken szolgált, többek között Olasz- és Franciaországban, később Perzsiában, ahol katonai akadémiát vezetett. Német nyelven publikált főként hadtudományi tanulmányokat, cikkeket.

[4] Kis Pál (1793–1847) apát-kanonok, a Magyar Tudós Társaság tiszteletbeli tagja. Tanulmányait Sopronban és Győrben végezte. Pappá szentelése után nevelőként dolgozott az Eszterházyaknál, majd a bécsi egyetem könyvtáránál segédtiszt, és a Theresianumban a magyar nyelv- és irodalom tanára lett. Ferenc Károly főherceg fiait is ő tanította a magyar nyelvre.

[5] Kis Pál, „Új tanításmód Bell és Lancaster szerint", *Tudományos Gyűjtemény* (1819): IX. 35.

[6] Y, „A tanítványok által való tanításról," *Tudományos Gyűjtemény* (1820): X. 3.

A tanulmány ismerteti Andrew Bell rövid életrajzát, aki misszionáriusként Indiába került, ahol Madras mellett egy kis településen a helybeli gyermekeket betűvetésre tanítva fejlesztette ki módszerét. A módszer lényege az, hogy a tanító a gyorsabban haladó, tehetségesebb tanítványai segítségével oktatja a többieket, mintegy megsokszorozva önmagát. Fejér elismerően említi Bell alapművét, az „An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras, suggesting a System by which a School on family mais teach itself" című munkát. A tanulmány további részeiben olvashatunk Joseph Lancaster törekvéseiről, aki az általa vezetett külvárosi elemi iskolában előbb 500, később már 1000 szegény gyermeket tanított a Bellhez hasonló módszer szerint. Fejér György Lancaster művéről (Improvements of Education. London, 1803.) is elismeréssel szól. Megemlíti, hogy a hasznos munka 1803 és 1806 között hat kiadásban jelent meg, és németre is lefordították, „Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern" címmel. A tanulmány a továbbiakban részletesen szól a Bell és Lancaster módszer néven ismert tanítási metódusról, a monitorok kiválasztásától és speciális képzésétől kezdve, az osztálytermek berendezésén át, a tanítási és nevelési módszerek, a jutalmazási és büntetési eljárások ismertetésén keresztül egy tanítási nap történéseinek teljes leírásáig.

A következő évben, egy másik cikkben Fejér György ismét hangsúlyozta a Bell-Lancaster módszer előnyeit.[7]

1826-ban megjelent egy hosszabb ismertetés a módszerről Kiss Károly[8] tollából, a *Tudományos Gyűjtemény*ben.[9] A cikk ismerteti a Bell–Lancaster-módszert, majd részletes leírást ad az írástudatlan katonák számára a galiciai Lembergben (ma Lwów, Lengyelország) 1818-ban létrehozott Lancaster iskoláról. Az alapító, gróf Fresnel cseh, lengyel és magyar katonák számára hozta létre az iskolát, ahol német nyelven elemi ismereteket oktattak a Bell–Lancaster-módszer szerint. A szerző saját tapasztalatai alapján írja le, amit az iskolában látott. A különböző anyanyelvű katonák a módszer segítségével a betűk olvasását és írását, a szótagolást könnyen elsajátították, de amikor a szavak, mondatok olvasásra került a sor, a módszer már nem működött, hiszen hogyan is taníthatna a német anyanyelvű monitor, német

---

[7] Y, „A Nemzeti Iskolák helyes elrendeltetéséről", *Tudományos Gyűjtemény* (1821): III. 81–94.

[8] Kiss Károly (1793–1866) honvéd alezredes, az MTA és a Kisfaludy-társaság tagja. Budán és Szegeden tanult, 1808-ban hadapród lett a Máriássy nevét viselő 37. számú magyar gyalogezrednél. Galíciában, Olaszországban, Franciaországban harcolt. Lembergben ismerkedett meg Szontagh Gusztávval, és az ő révén a magyar irodalommal. 1824-ben Budán jó barátságba került a Kisfaludyakkal, Virág Benedekkel, Döbrenteivel, Thaiszszal, Toldy Ferenccel, Fáy Andrással, Vörösmartyval. Később Nagyváradon a katonanevelő intézetben igazgatóként működött. 1837-ben nyugalomba vonult, és Pesten az irodalomnak élt. 1848-ban ezredessé és a katonai nevelőintézetek felügyelőjévé nevezték ki. Világos után tíz évi várfogságra ítélték. 1850-ben kegyelmet kapott, de katonai rangját és nyugdíját elvesztette. Számos szépirodalmi művet és tudományos írást publikált a korabeli lapokban. Hadi műszótárt és több hadtudományi művet adott ki.

[9] Kiss Károly, „Lankaszter intézetű tanítás Lembergben", *Tudományos Gyűjtemény* (1826): VII. 41–52.

olvasótáblák segítségével olyan tanítványokat, akiknek más az anyanyelve? Ezért Szontágh Gusztáv hadnagy egy társával, a 37. gyalogezred 120 katonája számára külön iskolát hozott létre, ahol az elemi ismereteket (az olvasást, írást, számolást) és a német nyelv elemeit magyarul tanították. Az iskola azonban a különböző nehézségek miatt hamarosan megszűnt. A cikk végén a szerző hangsúlyozza, hogy Lancaster módszere csakis anyanyelven történő oktatás esetén lehet eredményes. Megjegyzi, hogy „Óhajtjuk, hogy Földes Uraságaink jószágaikban illy kevés költséggel a köz hasznot előmozdító, a pórnép gyermekeinek elegendő kimívelését osztogató Lankaszter oskolákat állítanának fel. A Földes Uraságok emberszeretetekre tekint a köznép, tőlök várja boldogulását, méltán is, mert ő nekik áldozza mindenét."[10]

A cikkek alapján Magyarországon is sokan szerezhettek tudomást e nagyhatású módszer lényegéről.

A módszer ismertetése több pedagógiai kézikönyvünkben is helyet kapott a későbbiekben. Kis Pál, aki 1819-ben a *Tudományos Gyűjtemény* hasábjain már ismertetést közölt a Bell–Lancaster-módszerről, 1830-ban Budán megjelent „Tanítás módja. A városi és falusi oskolamesterek számára"[11] című könyvében, amely egyébként az oktató-nevelő munka szempontjából az angol mintához képest igényesebb iskola képét idézi, a korábban oly lelkesen propagált módszerről mindössze egyetlen lábjegyzet erejéig emlékezik meg. „Bell és Lancester tanításmódja szerint finom por teríttetik a különösen készült iskolai padra, és egy fácskával ezen porba próbállyák a gyermekek a betűket"[12] – mintegy feltételezve, hogy olvasói pontosan tudják, megjegyzése mire vonatkozik.

Jól példázza a Bell–Lancaster-módszer magyarországi hatását az a pedagógiai szakkönyv is, amely Lesnyánszky András nagyváradi paptanár munkájaként jelent meg 1832-ben.[13] Tanítójelölteknek szánt tankönyvében így ismerteti Lesnyánszky a Bell-Lancaster-módszer előnyeit: „Gondollyunk egy tágas szobát, mellyben 100–500, sőt több gyermek is elférnek, a szükséges padok úgy alkalmaztatnak benne, hogy a fal és a padok között elegendő térség maradgyon a végre, hogy félkörben állva a falon függő tábláról betűzhessenek, vagy olvashassanak a kicsinyek. Egy Tanító (inkább csak főkormányzó) kevéssé felemelkedett helyről végig tekinti az oskolát, és, hogy minden a bevett rend szerint follyon, szemesen vigyáz. Lehet 20 esztendős ifjú. [...] A legjelesebb gyermek, ki a tanító és kisded sereg között foglal helyet, Igazgatóvá tétetik, ez a tanítótól vett parancsolatot az olvasás, írás vagy számolás üdéjéről ... fennszóval jelenti, a leczke előtt, és utána mondandó imádságra csengővel ád jelt. Továbbá mindenik rendből

[10] Ibid 52.

[11] Kis Pál, *Tanítás módja. A városi és falusi iskolamesterek számára* (Buda: Egyetemi Nyomda, 1830)

[12] Ibid. 153.

[13] Lesnyánszky András, *Didaktika és methodika, avagy a tanításnak közönséges tudománnya és a tanítás módgyának tudománnya* (Nagyvárad: Tichy János, 1832)

a legjobb eszű s legnagyobb szorgalmú gyermek tanítónak neveztetik ki [...], ez hallván az igazgató gyermeknek kommandóját (parancsát) hírül adgya azt tanítványtársainak, leczkét ád fel, mellyre mind addig oktattya őket, míg a rendben magához hasonló kisded tanítót nem formált, azután fellyebb osztályba megy által, hol ismét tanítvány lessz."[14]

Hogy Erdélyben is ismerték,[15] és a gyakorlatban is bevezették a módszert, arról levéltári forrásokból[16] a *Nemzeti Társalkodó*ban, Képíró Imre, Kemény László báró fiainak nevelője tollából 1830-ban megjelent ismertetésből,[17] és az *Erdélyi Prédikátori Tár*[18] 1833. évi első számából értesülhetünk.[19]

A tanulmány szerzője Salamon József,[20] aki a kolozsvári református nőegylet által 1832-ben, a Magyar utcában alapított népiskolában folyó oktatást a Bell–

---

[14] Ibid 64–65.

[15] Erdélyben először Stephan Ludwig Roth (1796–1849), a szász művelődés- és iskolaügy kiváló képviselője, Pestalozzi tanítványa és munkatársa tett említést Bell és Lancaster tanítási rendszeréről szüleinek és barátainak, mestere yverdoni intézetéből 1819–1820 között írt néhány levelében. E levelek egyikéből tudjuk meg, hogy a *Der Sprachunterricht* című tankönyvét az angliai Lancaster-típusú iskolákban be akarták vezetni. A jelek szerint azonban e rendszernek nem volt számottevő hatása az ifjú Rothra. Nincsenek adataink arra vonatkozóan, hogy hazatérve ezt, vagy ennek bizonyos elemeit gyakorlati pedagógiai tevékenységében felhasználta vagy népszerűsítette volna. Vö. Náhlik Zoltán, „Lancaster iskolák hazánkban", *Korunk* (1968): 1536–1541.

[16] Levéltári adatok tanúsága szerint a kölcsönös tanításmód bevezetése iránt elsősorban az erdélyi református egyház mutatott érdeklődést, már 1825-től kezdődően. Az „Elintézése a kolosvari főoskolabeli nyolc alsóbb classisokban a tanítás és tanulás tárgyinak és ezek esmértetési módjának" című kéziratban a következő szöveggel találkozunk: „..ezen elementaris classisban mi módon lehetne a tanításban a Bell-Lancaster methodusát alkalmaztatni: ezaránt az utasítást rneg fogia tenni a philologiae professor..." A Kolozsvári Ref. Egyházkerület Központi Gyűjtőlevéltára. Főconsistóriumi Levéltár. 361–845. sz. Az első olyan levéltári adat, amely már egy, a kölcsönös tanításmód alapján működő iskola létezését meggyőzően igazolja, az 1829-ben, Szász Károly által kidolgozott, „Az Erdélyi Nagyfejedelemségbeli Evangelica Reformata Felsőbb és Alsóbb Oskolákban fennálló Tanítás Rendének és Módjának Rajzolattya" című kéziratban lelhető fel. Ez azt jelzi, hogy a zilahi gimnáziumban az írás–olvasás tanítása a Lancaster által kidolgozott rendszer szerint folyik. (A Kolozsvári Ref. Egyházkerület Központi Gyűjtőlevéltára. Főconsistóriumi Levéltár. 371–829. sz.)

[17] Képíró Imre, „Lancaster tanítási módja", *Nemzeti Társalkodó* (1830): 13. szám. 12.

[18] Az *Erdélyi Prédikátori Tár*nak 1833–1839 között összesen 9 füzete jelent meg, Salamon József szerkesztésében.

[19] Salamon József, „A kölcsönös tanítás módjának rövid rajza oskoláink állásához alkalmazva", *Erdélyi Prédikátori Tár* (1833): 147–167.

[20] Salamon József (1790–1871) tanulmányait a zilahi és a nagyenyedi református kollégiumban, majd 1814-ben a göttingai egyetemen végezte. Hazatérése után, 1815-ben a zilahi kollégium tanára lett. 1830-tól a kolozsvári református kollégium teológia professzoraként, és a város iskoláinak felügyelőjeként működött. 1856-ban megbízták az összes erdélyi protestáns iskola felügyeletével. 1871-ben halt meg Zilahon. Műveinek többsége teológiai tárgyú. Salamon feltehetően már külföldi egyetemi tanulmányainak idején, Göttingában ismerkedhetett meg Ludwig Natorp, *A. Bell und J. Lancaster* (1817) c. munkájával. A zilahi gimnáziumnak adományozott magánkönyvtára jegyzékében pedig a *Bell–Lancasterische Unterricht-Methode* című, Bécsben, 1819-ben kiadott mű is szerepel.

Lancaster módszer szerint szervezte meg. Salamon az *Erdélyi Prédikátori Tár*ban megjelentetett tanulmányában, mely „A költsönös tanitás módjának rövid rajza oskoláink állásához alkalmaztatva" címet viseli, részletesen ismerteti a módszert, sőt kitér azokra a változtatásokra is, melyeket az eredeti módszer erdélyi adaptációja megkövetel. A szerző a bevezetésben kiemeli, hogy hivatali, de emberi kötelessége is, hogy a köznép célirányos, és az idők szellemének megfelelő nevelését előmozdítsa. Hangsúlyozza, hogy Erdélyben számos olyan iskola van, melybe sokkal több gyermek jár, mint az ésszerű volna. Éppen ezért van szükség a Bell–Lancaster-módszerre, mely lehetővé teszi, hogy a nagyszámú gyermek is elsajátítsa az olvasás és írás tudományát. Részletesen leírja, milyen legyen az *„oskolaház"* vagyis a tanterem, melyben a falusi gyerekek tanulnak. Szól a terem ideális méretéről, berendezéséről, arról az asztalról, mely mellett a betűtanuló gyermekek ülnek. „Ez az asztal a betűtanulók számára áll, vékony párkánnyal körülfogva, és minden gyermek előtt hasonló párkánnyal keresztül szaggatva, arra szolgál, hogy az ilyen módon formált tálzácskák megtöltetvén száraz szitált fövénnyel, abba tanulják a gyermekek írni ujjokkal, vagy plajbász formára faragott fácskával elébb a nyomtatott, azután az írásbeli nagy és apró betűket."[21]

A padok nagyságát a különböző életkorú és magasságú tanulók szükségleteihez kell szabni a szerző szerint. Világos leírást olvashatunk az osztályterem többi berendezési tárgyáról: „Szükségesek a számvetés bővebb gyakorlására, s az énektanulásra egy-két fekete táblák is. Az oskola mobiliái közé tartozna egy falióra, minthogy az idő szoros felosztását megtartani szükséges, egy kézi csengettyű, továbbá egy téka, melynek több polcai legyenek az elé nem járó táblácskák számára, s egy záros nagy asztalfia rekeszekre osztva a tanító előtt, melyben kréta, papiros, plajbász, jegyzőkönyv stb. tartatnak."[22]

Hogyan kell csoportokba sorolni a gyerekeket? Salamon nézete szerint az első osztályba tartoznak a betűket tanulók, akik előbb a nagybetűket, később az „apró" betűket tanulják. A második osztály a silabizálóké; akik előbb az első szakaszban két betűből, a másodikban három s négy betűkből álló szavakat tanulják meg előbb betűzni, azután olvasva is kimondani. A harmadik osztályba tartoznak az „olvasó gyerekek" akik közül az első csoport több szótagokból álló szavakat szótagolva tud olvasni; második csoportba tartoznak „a folyvást olvasók", a harmadikba a „gyakorlott olvasók", akik közül választja ki a tanító a segítőit, az ún. monitorokat vagy felvigyázókat. „A kölcsönös tanítás módjában a nagyobb, vagy felsőbb osztálybeli gyermekek tanítják a kisebbeket, s azok neveztetnek oktatóknak (monitor)" – írja a szerző.

---

[21] Salamon József, „A kölcsönös tanítás módjának rövid rajza oskoláink állásához alkalmazva", *Erdélyi Prédikátori Tár* (1833): 149.

[22] Ibid 152.

Érdemes idézni az oktatás rendjéről szóló részt, melyből tájékozódhatunk arról, hogy valójában milyen módon folyt a tanítás ezekben az iskolákban: „Kezdődik a tanítás télben 8 – nyárban 7 órakor, éneklésen és könyörgésen, melyet a közoktató mond előttök. Ekkor a tanító számba veszi, kik nincsenek jelen a külöktatók közül, s helyettök másokat nevez ki. Jelt ád a csengettyűvel, s ezt mondja: oktatók a táblákhoz! Ezek kimennek, s ki-ki a maga tábláját levévén a fogasról, az alsóbb szegre akasztja, s ekkor vesszőjével kopogtatván, az ő tanítványi egyszerre körülte teremnek, félkarikába. Most az olvasás táblái előtt állanak, s ez szinte tart fél óráig. A tanítás pedig így megyen: grádus szerént állván a gyermekek, kik legfeljebb nyolcan, kilencen lehetnek egy tábla előtt, rámutat az oktató vesszőjével az elsőre, s ez azt teszi, hogy néki kell nagyon mondani a mutatandó betűket, vagy sillabákat, a többek pedig lassabban utána mondják; de ha nem találja, aki az utána valók közül megmondja, mindjárt elibe áll s ezáltal tartódik fel a figyelem, ébresztődik az igyekezet. Úgy kell pedig az idővel gazdáskodni, hogy mindenik gyermek lehessen a kiszabott leckébe elölmondó."[23]

Hasonló részletességgel ír Salamon minden csoport munkájáról, a tanulók, a monitorok és a tanító feladatairól. Igen érdekes a jutalmazásról és büntetésről szóló rész is, melyből megtudhatjuk, hogy csak a tanító jutalmazhat és büntethet, a monitoroknak erre nincs engedélyük. A szerző szerint a becsületérzést és az egészséges versengés vágyát kell felkelteni a gyerekekben, ez a legcélravezetőbb. A verést kerülni kell, és csak végső esetben, erkölcsi vétség esetén szabad alkalmazni.

Salamon pontos kimutatást ad arról, milyen költségbe kerül egy ilyen iskola felállítása Erdély városaiban és falvaiban. Arra a következtetésre jut, hogy ez a módszer jóval olcsóbb, mint a hagyományos oktatás, nem beszélve arról, hogy mennyivel hatékonyabb: „A régi mód szerént három esztendő alatt sem tanult meg némely gyermek jól olvasni – minő idővesztés! Itt pedig esztendő alatt csalhatatlanul megtanulhat. – Mely nagy nyereség lenne pedig, ha a föld népének nagyobb része jól olvasni, s ezzel együtt írni, és számot vetni esztendei feljártatással gyermekeit megtaníttathatná!"[24]

A módszer alkalmazása esetén kevesebb tanító kevesebb energiával, jóval több gyermeket tud megtanítani írni-olvasni, ugyanakkor a drága ábécéskönyvekre nincs szükség. A tanulmány utolsó részében két rajzot közöl a szerző a Bell–Lancaster-módszer szerint berendezett osztályteremről, és világos magyarázatot is fűz hozzá.

A tanulmány sikert aratott, élénk visszhangot váltott ki, sokan elolvasták. A módszer szélesebb körű elterjesztése érdekében a Református Egyházi Főtanács 1833. augusztus 30-i ülésén határozatot hozott Salamon tanulmányának külön

[23] Ibid 159.
[24] Ibid 161.

könyvecskében történő kinyomtatásáról. Barra Gábor, a Kolozsvári Református Kollégium nyomdájának tipográfusa által 1833. október 6-án beadott Számítás szerint a könyvecske a határozatot követő 37. napon a nyomdát 3000-es példányszámban elhagyta.[25]

Hogy a módszert hasznosnak tartották a szakemberek, az is bizonyítja, hogy Brassai Sámuel *Vasárnapi Újság*ja többször is foglakozott a témával,[26] népszerűsítette az eljárást, és segítette annak elterjesztését.

A Lancaster-típusú iskolák szervezése nem maradt meg a református egyház keretei között, a rendszert egyes római katolikus iskolák is meghonosították. A *Vasárnapi Újság* arról számol be, hogy az udvarhelymelléki Atyha község katolikus papja, Miklós Sándor saját költségén szerezte be Kolozsváron a fali Lancaster-táblákat és egyéb felszereléseket „...és a 125 népességű intézet tanítását szív-örömmel vezeti".[27]

A korabeli erdélyi román sajtó tanúsága szerint nem egy román iskola, ezek közül is elsősorban a görögkatolikus iskolák, főleg a Szatmár- és Mármaros-vidékiek vezették be a rendszert. A *Gazeta de Transilvania*[28] érdekes folytatásos cikket közöl a vidék román iskoláinak helyzetéről, és megállapítja, hogy az utóbbi években ezek száma örvendetesen emelkedett. A cikk írója jelzi, hogy Degenfeld Ottó gróf Erdőszádán és Tományban egy-egy kétszáz férőhelyes iskolaépületet emeltetett, és 120 „...Lancaster-módszer szerint kidolgozott új fali olvasótáblát" hozatott számukra.

A harmincas évek megújuló népoktatási vitái során ismét előtérbe került a Bell–Lancaster-módszer, mint amely hatékonyan alkalmazható a tömegoktatásban. 1837-ben jelent meg Briedl (Beély) Fidél bencés szerzetes tanulmánya,[29] melyben az angol módszer előnyeiről is szól. A hazai népoktatás problémáival foglakozó hosszú írásában a szerző felveti a kérdést, hogy egyetlen tanító, még segédtanító közreműködésével sem lehet képes megfelelőképpen oktatni a nagy tömegű tanulósereget, viszont több tanító felfogadására a falvak nagy része anyagilag képtelen. A megoldás a Nyugat-Európában elterjedt Bell-Lancaster módszer lehet, melynek irodalmát a szerző jól ismerte. Ezt kellene a hazai népiskolákban elterjeszteni.

A Bell–Lancaster-módszer eredményességét a szerző szerint számos ország igazolta, köztük Anglia („hol maiglan divatozik majd minden faluban s iskolában"), Franciaország („hol magában Párizsban mintegy 15–16 esztendő előtt

---

[25] A Kolozsvári Ref. Egyházkerület Központi Gyűjtőlevéltára. Főconsistóriumi Levéltár. 356. 833. sz.

[26] *Vasárnapi Újság* (1836): február 7. 4.

[27] *Vasárnapi Újság* (1848): szeptember 12. 7.

[28] Gazeta de Transilvania 1843. 24–25. szám. Idézi Náhlik Zoltán, *A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében* (Budapest: OPKM, 1986), 17.

[29] Briedl Fidél, „Népnevelés," *Tudománytár* (1837): 2. szám. 163–202.

már 400 iskola vala a bell–lancaszteri tanításmód szerint alakítva"), Svájc, Spanyolország, Olaszország, Németország – olvasható a felsorolás. De Beély szerint hazánkban is ismerik és alkalmazzák a módszert, „...és mit örömmel említek, édes hazánkban is már néhány kisdedkorvédő intézetekben is létezik, és méltán pártoltatik e tanítás-mód... minthogy leghamarabb, könnyeden és mintegy játszva terjeszti a hasznos és szükséges esméreteket".[30]

Briedl (Beély) Fidél alaposan ismerte a módszert, s ennek alapján kívánta e módszert „behozatni" elsősorban olyan népiskolákba, ahol a növendékek száma 150 -200. A módszer lényege - ismertetése szerint - a következő: „Magok a tanítványok közül választatnak némellyek másodtanítóknak, kik a tudományokban s erkölcsiségben a többinél jelesti előmenetelt tesznek, s akiknek kötelességökben áll a mester felügyelése alatt a többit tanítani."[31] Ők a monitorok. Az új módszer alkalmazása azonban változtatást igényel a népiskolai oktatás addig megszokott rendjében. Az egyes tantárgyak anyaga kisebb részekre osztandó, a tanulókat pedig ugyanannyi tanulócsoportba kell sorolni, ahány részre osztották a tananyagot.

Meg kell változtatni a tanulók elhelyezését is az iskolateremben: minden tanulócsoport külön helyre üljön, de úgy, hogy a tanító mindenkit szemmel tarthasson. Mindegyik tanulócsoport „bizonyos jel által intetik a közös dologra". A monitorok (azaz másodtanítók vagy alsegédek) munkáját a fősegéd (monitor primarius) irányította: csengővel vagy zászlóval jelezte egy-egy foglalkozás kezdetét és végét. Az alsegédek nagy szorgalommal, tisztességes versengés révén, a megfelelő tantárgyi és erkölcsi ismeretek birtokában nyerik el tisztségüket. Feladatuk a leckék – azaz a tananyag rájuk eső kis részének elmagyarázása, ismétlése, kikérdezése. A monitor által a foglalkozás során „a restek pirongatással s a megszégyenítés fenyítékével izgattatnak a tanulásra, a jelestiek dicséretet s némelly ártatlan ajándékokat nyernek magok megkülönböztetésökért, mellyek egyszersmind hathatós ösztönül szolgálnak a további szorgalomra".[32]

Briedl (Beély) Fidél az általa javasolt és szorgalmazott módszernek számos előnyét mutatja be. Az első és legfőbb előnynek azt tartja, hogy népiskoláinkra széles körben alkalmazni lehetne, nagyobb anyagi befektetés nélkül. Azt is fontosnak tartja, hogy miután minden gyermekben él az utánzás ösztöne, szívesen követi társait. S amint utánozza őket, „a gyermekes, tréfás dolgokban, úgy a komolyabb dolgokat is kész követni, és így társaitól tanulni is". Mindenkiben dolgozik a becsvágy: „mi ösztönözheti a gyermeket jobban a szorgalomra, mint alsegédnek lehetni, mások felett jeleskedni, másokat tanítani?". A gyerekek tanulócsoportokba való sorolása, a tantárgyak több kisebb részre osztása lehetővé

[30] Ibid 197.
[31] Ibid 199.
[32] Ibid . 200.

teszi, hogy a gyerekek azonnal tovább léphessenek, ha egy-egy tananyagrészt elsajátítottak, nem zavarják egymást unatkozva. Mihelyt valaki elérte a „kívánt lépcsőt", azonnal feljebb kerül. A szerző szerint éppen ebben áll e tanítási mód harmadik előnye. Nagyon lényeges a negyedik szempont is: az iskolában e módszer nyomán rend és pontosság uralkodik („melyeknek hiányában vagynak közönségesen népiskoláink"). De ezáltal inkább polgárjogot nyerhet „a józanabb fenyíték" is, amely a szerző szerint ugyancsak hiányzik a népiskolákból: „a józanabb fenyítéket nem ismerik néptanítóink, pedig bizonyítja a tapasztalat, hogy jóval s emberi bánásmóddal hamarább érhetni tzélt, hamarább várhatni sikert is mindenben s mindenütt, mint durvasággal s embertelenséggel".[33]

Végül e módszer azért is hasznos, mert „általa az alkalmas tanítókat, kiknek úgyis szűkével vagyunk honunkban, a tanítványok által kipótolhatni". Így megakadályozható, hogy olyanok tanítsanak az iskolákban, „kik más életmódot már meguntak, a tanítói hivatal által akarván maguknak nyugodalmas és kényelmes életet szerezni..." Briedl (Beély) Fidél tehát könnyen bevezethetőnek, és sok szempontból célravezetőnek találta a módszert.

A *Tudományos Gyűjtemény* 1841-ben újabb cikket közölt a Bell–Lancaster-féle módszerről.[34] A cikk ugyan fordítás németből, de a szerző, Lovász Imre[35] az alapszöveget kibővítette e megjegyzéssel: „Az új tanításmód hatásai olly szembetűnőek, s magok mellett bizonyítók, a tapasztalás, a jelesség hasznosság pecsétjét annyira reájok nyomta, hogy a hitetleneknek merészen lehet kiáltani, menjetek és lássátok!"

1846-ban, egy népiskolákról szóló cikk keretében[36] ismét szóba került a Bell–Lancaster-módszer a magyar sajtóban. A szerző a jól használható módszerek között említi, az „analyticai és syntheticai", a „feltalálható", a „Socrates" és a „Pestalozzi" módszer mellett, mint jól ismert, és széles körben használatos eljárást. Felsorolja számos előnyét, de megjegyzi, hogy „ezen módszer minden jótékonysága mellett is csak bizonyos határok közt alkalmazható ész, vallásos és erkölcsi képzést ezúton nem eszközöltethetnek".

A Bell–Lancaster-módszert, mely olyannyira népszerű volt világszerte a 19. században, hazánkban is ismerték. Népszerűsítéséhez, értékeléséhez nagyban hozzájárult a korabeli magyar sajtó, mely, mint láttuk, sokat foglakozott a témával.

FEHÉR KATALIN

---

[33] Ibid . 201.

[34] Lovász Imre, „A Bell–Lancaster-féle tanításmódról", *Tudományos Gyűjtemény* (1841): VIII. 61–78.

[35] Lovász Imre (?–1843) orvos

[36] –O–, „Másik szó a tiszamelléki helvet hitv. egyházkerület népiskoláinak ügyében", *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap* (1846): 270. hasáb.

Rill József, kora aktuális pedagógiai kérdéseiről a Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain

Rill József korának rendkívül érdekes egyénisége, aki a pedagógiai szakmai fórumokon az országos döntések érdekében is hallatta hangját, de a mindennapok szakmaisága is megérintette. 1854-ben a verseci tanítóképezdében tanult, majd különböző helyeken tanított. 1868–69-ben Eötvös József vallás- és közoktatási miniszter megbízásából Németországba ment a tanítóképző intézetek működését tanulmányozni. 1869-től öt éven keresztül a budai állami tanítóképző tanára volt, később vasvármegyei tanfelügyelőként működött 1890-ig, ahonnan Szolnok-Doboka, majd Tolna, Moson, végül Hont megyébe került királyi tanfelügyelőnek.[1]

Rill nagyon jól ismerte a tanítói pályát, sokat tett a tanítók anyagi és erkölcsi megbecsülése érdekében. Legnagyobb hatása a tanításra az általa szerkesztett *Magyar Paedagogiai Szemlé*nek volt, amelynek hasábjain szinte minden, a tanítókat érdeklő kérdésről szó esett. Cikkei a *Néptanítók Lapjá*ban, a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*ban, a *Pesti Napló*ban, a *Hon*ban jelennek meg, de munkatársa volt a *Napkelet*nek, és a *Pester Lloyd*nak is. Német nyelvű lapokban is publikált: az *Ungarische Schulbote*, a *Freier Bürger*, és a *Magazin für Literatur des Auslandes*-ben is jelentek meg írásai. Cikkeinek száma meghaladja a kétezret.[2] Szinte valamennyi kérdéssel foglalkozott, amely korának pedagógiai közgondolkodásában napirendre került. Mindig az igazi értékek mellett szállt síkra, véleményalkotása reális ítéleteken nyugodott. Azon kevesek közé tartozott, akiket kora közvéleménye elismert és nagyra értékelt.

A következőkben néhány, a *Magyar Paedagogiai Szemle* évfolyamaiban megjelent írásaiból válogatok, elsősorban azokból a tanulmányokból, amelyeket kortársainak szentelt. Idézzük magunk elé Jókai Mór alakját, ismerjük meg neveléssel kapcsolatos gondolatait. Majd egy pedagógia professzor, Felméri Lajos nevelői „arczélét" pillanthatjuk meg Rill József tolmácsolásában, s végül az oktatáspolitika neves egyénisége, Trefort Ágoston zárja a sort.

---

[1] Rill Józsefről lásd: Verédy Károly, szerk., *Paedagogiai enciklopaedia. Különös tekintettel a népoktatás állapotára* (Budapest: Athenaeum R. Társulat, 1886), 892.

[2] Írói álnevei: Sombereki, Krónikás és Szókimondó, amelyek beszélő nevekként utalnak egyrészt Rill véleményét véka alá nem rejtő egyéniségére, másrészt problémaérzékeny habitusára.

Rendkívül érdekes Rill József tanulmánya, amelyben a szabadságharc három jelszavát, a szabadság, egyenlőség, testvériség gondolatát idézi fel. Innen indulva jut el a szabadságharc vezéralakjainak méltatásáig, majd Petőfi és Jókai szerepéről beszél. Rill szerint Jókai nemzetféltő gondolkodása a dicső napok alatt bontakozott ki, és vált a nemzet nevelőjévé. Külön érdemként említi, hogy Jókai az egyik költségvetési vita során a néptanító fontos szerepét jelölte meg, miszerint: „Magyarországot a magyarnak még egyszer meg kell hódítani, s ez a hadviselés a néptanítóra vár".[3] Ezt fokozni már csak azzal a gondolattal lehet, amelyet Jókai a fényképe alá ír ajánlásként: „A tanítók testülete hazánkban az igazi felsőház. Törvényeink csak akkor jók, ha ők hozzá nevelik a népet."[4] Rill Jókait tehát a tanítóság igazi jótevőjének tartotta. Idézzünk most abból a beszédből, amelyet az író 60 éves születésnapja alkalmából a fővárosi tanítók küldöttsége mondott el: „Ne ítéljen el minket, kiket a társadalom úgyis utolsókul szokott tekinteni ... A hála vezetett minket nagyságod elé, ki első engedte meg, hogy nagy politikai lapjában a tanügynek és a tanítók ügyének is rovat nyittassék ... A hála vezetett minket ahhoz, ki mint a „Hirlapírók Egyesületének" elnöke, először vette oltalomba a fegyelmező tanítót, némely lap brutális megjegyzései, s legtöbbször minden alapot nélkülöző túlhajtásai ellen. Nagyságod ezen nemes pártolása által hathatóan mutatta meg, hogy a mai tanítót úgy érdemében, mint nevelői eljárásában nagyon meg kell különböztetni a színművek tradíciós iskolamesteri alakjaitól."[5]

Az idézet jól példázza, hogy a néptanító még nem találta meg igazán a helyét a társadalomban, sok esetben gúny, elutasítás az osztályrésze, de szerencsére vannak már olyanok, akik felismerik nemzetnevelő, nemzetmentő feladatát.

Jókai válasza méltó a nagy íróhoz: kellő szerénységgel fogalmaz, meggyőződéssel érvel: „Először is ellent mondok annak, mintha Ti volnátok a társadalom utolsó osztálya. A tanítók testülete hazánkban az igazi felsőház. Törvényeink csak akkor jók, ha ők hozzá nevelik a népet! Századunk egyik legnagyobb emberre: Bismarck is elismerőleg szólt a néptanítóról. ... Mint szegény deák, magam is foglalkoztam a tanítás nehéz mesterségével, s jól tudom, mily nehéz a tanítói kenyér! De ismerem annak fényoldalait is! Mily öröm tölti el a tanító keblét, midőn növendékét felnőve látja, hogy azon szikra, melyet ő gyújtott meg, mily lánggá fejlődött! ... magam is teljes életemben tanítással foglalkoztam, édes labdacsok, regények alakjában terjesztve a műveltséget; ... Fogadjatok be tehát kollegátoknak, ha meg nem vettek." [6]

Eötvös József is ehhez a gondolathoz kapcsolódik, mikor hazánk kiegyezés utáni első közoktatásügyi miniszteréként a tanítók fontosságát hangsúlyozza:

---

[3] Rill József, „A néptanítók testülete hazánkban az igazi felsőház", *Magyar Paedagogiai Szemle* (1885): IV. 98.

[4] Ibid. 99.

[5] Ibid. 99.

[6] Ibid 100.

„sokat kell tennünk rövid idő alatt", és e tettekben „a néptanító a nemzet első napszámosa". A gondolattársítás ide kívánkozik: a tanítók testülete, mint az „igazi felsőház", és a tanító, mint „a nemzet napszámosa". Mi ez? Kiáltó ellentét, vagy ugyanannak a nevelői feladatnak több oldalról való megközelítése? Magasztos, felemelő feladat vagy nyomorúságos küzdelem? Talán mind a kettő. Rill szerint szükség van mind a két képre. Ha a tanító magát nem becsüli, a társadalomban sem tudja kivívni megfelelő rangját. Ezért azonban tenni kell. Meglátása szerint a néptanítókat egy felsőbb „szervezetnek" kell összefognia: „A tanítók testülete hazánkban az igazi felsőház" - idézi újra és újra Jókait, hangoztatva, hogy ahhoz, hogy a néptanító kivívja helyét a társadalomban, szükség van támaszra, a társadalmi közgondolkodást megváltoztató megnyilatkozásokra. Összegzésképpen Jókai hatását írja le a magyar polgárságra, amely tagadhatatlanul óriási. Műveivel, a bennük leírt gondolatokkal világosságot teremtett a fejekben, érthető, olvasmányos stílusával könnyen beférkőzik a szívekbe. Jókait a másik két szellemóriáshoz, Széchenyihez és Kossuthhoz hasonlítja, akik a népnevelést fontosnak, kardinális kérdésnek tartották. Ezen a ponton szintén óriási szerepet szán a nagy írónak Rill, elsősorban abból a szempontból, hogy láttassa a néptanító alakját, akinek jelleme, szellemi fölénye, tiszta erkölcse kivezeti a népet a sötétségből. Itt újabb metafora következik: a néptanítónak „fáklyaként" kell lobognia.

Érdemes néhány gondolat erejéig foglalkozni Rill József Felméri Lajosról írt tanulmányával.[7] A leírtak rendkívüli pontossággal adnak képet a „kolozsvári tudományegyetem rendes tanáráról. A cikkből kitűnik, hogy a szerző feltétlenül elismeri Felméri szaktudását, felnéz rá mélységes hivatástudata miatt, s rendkívüli tisztelettel adózik szakmai kompetenciájának, szakírói működésének. Felméri Lajostól nem állt távol a „pedagógia legmélyebb rétegeibe való hatolás", az elméletnek a gyakorlatba való átültetése. Felméri úgy gondolkodott, hogy alapvetően fontos az általános műveltség, és utána következhet a szakmai. Az általános műveltséget önerőből, középtanodában, vagy ezzel egyenrangú iskolákban lehetett megszerezni. Felkérték, hogy készítsen tervezetet a tanítóképzőt végzett növendékek magasabb fokú képzése számára, hogy azok polgári vagy középiskolában oktathassanak. A terv elkészült, és be is terjesztették. Lényege röviden az volt, hogy akik sikerrel elvégezték a tanítóképzőt, tovább mehessenek az egyetemre, és ott pedagógiával kapcsolatos tárgyakat tanulhassanak. Felméri a tanítóképzés tekintetében Szászországot tekinti mintának. Ezen ország képezdéiben végzett növendékek kivétel nélkül segédtanítóként működhetnek a kormány által kijelölt tanintézetekben. A segédtanítóskodás harmadik évének második felében a jelölt jogot nyer a tanítóképzői vizsga letételére. Ha kitűnő eredménnyel zárja tanulmányait, akkor mehet egyetemre. Aki jeles eredménnyel végez, de közel

[7] Rill József, „A nevelés-oktatástan a tudományosság legmagasabb fokán", *Magyar Paedagogiai Szemle* (1887): 97–102.

a kitűnőhöz, a vizsgabizottság ajánlatot tehet a kormánynak, hogy számára az egyetemre való beiratkozást engedélyezze, de ezt csak abban az esetben, ha a jelöltnek kiválóak a szellemi képességei és lankadatlan a szorgalma. Az egyetemi tanulmányok két évig tartanak. A negyedik félévben a hallgató leteheti az államvizsgát a három kötelező tárgyból, filozófiából, pedagógiából és nyelvtudományból, de ezeken felül még két tárgyat választhat a következők közül: teológia, történelem, földrajz, természettan, vegytan, matematika. A kérdés: ami Szászországban megvalósult, Magyarországon is lehetséges-e? A Rill által közvetített gondolatsor Felméri pedagógiai gondolkodásának lényegét érinti. Arról ír, hogy a pedagógia magasztossága és az embernevelési eszménykép kialakulása a szaktanárt lelkesíti, hevíti. A mindennapi pedagógiai gyakorlat nem lehet meg a nevelési eszmék nélkül, és az elméleti pedagógia sem áll meg a lábán a gyakorlat nélkül. Rill arra biztatja olvasóit, hogy tanulmányozzák Felméri műveit, kutassanak bennük a saját pedagógiai gyakorlatukat megtermékenyítő gondolatok után. Rill érvelésmódjának jellemzője, hogy ugyanazt a kérdést mindig más oldalról közelíti meg, argumentációja, mint egy jó szónoklat, úgy épül fel, és közben nem feledkezik meg az érzelmi megerősítésről sem. Azért magasztalja Felmérit, hogy követendő mintát adjon, irányt jelöljön ki a néptanítóság számára. Ezután a szerző, Felméri életrajzát mutatja be. Többek között leírja, hogy Felméri Budapesten Ballagi Mórnál filozófiát hallgatott a Protestáns Teológiai Főiskolán, emellett a királyi Tudományegyetemen a filozófiai kar rendes hallgatója volt. Tanulmányai befejezése után, 1866-ban Oxfordba, majd Edinburghba látogatott az angol tudományos élet és társadalmi viszonyok tanulmányozására. Később Athénben töltött fél évet, Fraser filozófiai és Mason irodalmi előadásait hallgatta. Az 1867-es év elején Skóciában járt, az 1867/68-as tanévet Heidelbergben és Tübingenben töltötte. A Kolozsvári Egyetem felállításakor, 1872-ben a neveléstudomány tanárának nevezték ki, ahol széles körű pedagógiai munkásságot folytatott.[8] Az 1879/80. iskolai évben a vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából Angliában tett nagyobb körutat a közoktatásügy tanulmányozására, amelynek tapasztalatait átültette a magyar viszonyokra. 1885-től az Erdélyrészi Magyar Közmívelődési Egylet megalapításában is részt vett. Rill véleménye szerint „Felméri Lajos a kolozsvári tudományegyetem rendes tanára, az, ki a paedagogiai tudomány oly felkentlelkű harcosa a királyhágón túli bérces hazában, hogy életével, működésével, hatásával megismerkedni a magyar néptanítónak egyik főkötelessége".[9]

---

[8] Munkásságáról részletesebben lásd: Fodor László, „Felméri Lajos, a neveléstudomány kiemelkedő kolozsvári képviselője", in *Nevelési törekvések a XIX. században,* szerk. Dombi Alice és Oláh János (Gyula: APC, 1999), 50–61., és Pukánszky Béla, „Utazás a szobában – Gyermeküket tanító -nevelő apák a XIX. században", in *Nevelési törekvések a XIX. században*, szerk. Dombi Alice és Oláh János (Gyula: APC, 1999), 62–72.

[9] Rill József, „A nevelés-oktatástan a tudományosság legmagasabb fokán", *Magyar Paedagogiai Szemle* (1887): 99.

Felméri külföldi útjai során a tudományosan hasznosítható eszméket, hazahozza, feldolgozza, terjeszti. Bár működésének iránya sokrétű, alapeszméje ugyanaz: az embernevelés, amelyet a gyakorlatban valósít meg. Igazi „iskolamester" ő, aki mindent, amit gondol, lát, hall, olvas, egyre vonatkoztat: a nevelés- és oktatástudományra, a közoktatásügyre.

Rill József következő írása egy korabeli képviselőházi tanügyi vitára kalauzolja az olvasót. A felszólalók között ott találjuk Trefort Ágostont is, akinek nézeteit beszédei alapján mutatja be. Trefort szerint az eddigi költségvetések kompromisszumok voltak a kulturális és a pénzügyi lehetőségek között. Többet tudna tenni a nevelésügy érdekében, ha sokkal több pénz állna rendelkezésre, és ha a megfelelő emberekkel dolgozhatna. Mentegetőzik, hogy csak a rendelkezésére álló pénzösszeggel és „emberanyaggal" dolgozhat. Trefort kiemeli, hogy az embereket erkölcsileg, szellemileg és közgazdasági szempontból kell nevelni, az ország megerősödése érdekében. Ezek után tér rá a tanügy kérdésére. A leírás szerint heves vita alakult ki bekiabálásokkal. Trefort megőrzi hidegvérét, a személyes támadásra úgy reagál, hogy jelzi: bármely intézkedés megtétele előtt mindig értekezik az ország oktatásügyi vezetőivel. Ismét bekiabálások, amelyre a miniszter védekező álláspontra helyezkedik. Hangsúlyozza, nem tehet arról, hogy bárki, aki elvégzi az iskolát, és leteszi a vizsgáit, nem pedagógusnak megy, hanem tankönyveket ír. A két dolog nem zárja ki egymást. Mégis kijelenti, hogy ez ellen fel akar lépni, és erősebb rendszabályokhoz fog folyamodni. Mindent, ami az iskolaügyet előmozdítja, azt segíteni kell, a visszaéléseket meg kell akadályozni. Ezeket azonban ő már korábban jelezte.

Komoly vita alakul ki a diákok túlterheltségének ügyében. A tényt elismeri, de ennek okát a tanárokra hárítja. Az egyik bekiabáló is ezt nehezményezte, vagyis, „az a baj, ha a tanáron áll minden". A miniszter szavaival élve: „tanító az iskola". De különbséget tesz a tanárok között, hiszen vannak, akik a hivatásuknak élnek, becsülettel dolgoznak, de sajnos vannak hanyagok is.

A következő kérdés, hogy hol állítsák fel az állami iskolát. Ha kell, vidéken is felállítjuk, de ha az nem felel meg a kívánalmaknak, megszüntetjük – mondta ő. A községi és felekezeti iskolákról szólva megjegyzi, hogy az utóbbiak nem roszszak. Nem az a lényeg, hogy hol, hanem hogy jó legyen az iskola, és ne változtassák meg jellegét. A miniszter kijelenti, hogy a reformok híve, bár ezek sok pénzbe kerülnek. A népnevelés reformját az állami iskolák számának növelésével lehet elérni. A vallásos oktatásra kitérve, Trefort kijelenti, ő tudja, hogy a népnevelést valláserkölcsi alapokra kell helyezni, és ő maga is erre törekszik. De a megfelelő embert nehéz megtalálni, ingyen senki nem hajlandó vállalni.[10]

A tanulmány a *Magyar Paedagogiá*ban megszokottól eltérően, az olvasót arra készteti, hogy a sorok között olvasson. Trefort Ágostont nem a folyóirat

[10] Rill József, „Trefort Ágoston", *Magyar Paedagogiai Szemle* (1888): 277–279.

hagyományainak megfelelően, életútját ismertetve mutatja be, hanem egy korabeli parlamenti „élethelyzet" felidézésén keresztül. Így megismerhetjük az érvelő minisztert, a visszavonulót fúvó, és a közoktatás alapkérdéseiben elveiből nem engedő embert. Rill sajátos kifejezésmódja ebben az esetben a tényeket közlő, minden sugalmazást mellőző közlés.

Rill József nagy egyéniségekről szóló tanulmányai magukon viselik egyéni stílusának jellemzőit. Egyrészt tényeket közöl, másrészt lelkesedik és lelkesít. Nem a fellegekben jár, de mindig a jövő képét vetíti előre. Úgy szól a múltról, hogy annak tanulságait a jelennek, sőt a jövőnek fogalmazza meg. Felelősséget érez a közoktatásügy, a népiskola iránt, sorstársainak érzi a tanítókat, s minden eszközt megragad a népoktatásügy fellendítése érdekében. Mint a *Magyar Paedagogiai Szemle* szerkesztője, mintegy gyűjtőlencseként fogadja be a legújabb pedagógiai eszméket, s gyújtólencseként sugározza tovább. Mindig az érdemeket emeli ki, az értékeket hangsúlyozza, a mintaadás szerepével bíró egyéniségek életútját mutatja be. Éles hangú kritikusként is megismerhetjük akkor, amikor a tanítók helyzetéről, a társadalmi-közoktatáspolitikai visszásságokról ír, amikor a nagyon találó „Szókimondó Ember"[11] álnévvel fogalmazza meg valamely aktuális témáról gondolatait. Szavai nem sértőek, kritikája tényeken alapul. Problémaérzékeny egyéniségéből következően nem tud szó nélkül elmenni a visszásságok, a henyeség, a nemtörődömség mellett, hallatja szavát, nemcsak a tényeket közli, hanem megoldási javaslatot is megfogalmaz, felvállalja a konfliktusokat is, ha kell.

Rill József a *Magyar Paedagogiai Szemle* szerkesztőjeként felvállalta annak az ódiumát, hogy kora ébresztője, értékeinek megőrzője, kritikus hangvételű krónikása, esetenként egyes kérdések eufemisztikus hangnemű tolmácsolója legyen. Mondandóját mindig helyhez, időhöz, körülményekhez, személyekhez szabja. Méltó arra, hogy az utókor kulturális emlékezete megőrizze nevét és tevékenységét.

DOMBI ALICE

[11] Néhány téma, amelyet Rill József „Szókimondó Ember" álnévvel írt „Tanügytörténeti adalékok" cím alatt: „A tanítók szellemi szabadságáról", *Magyar Paedagogiai Szemle* (a továbbiakban *MPSZ*) (1888): 189–201., „A Tanítóképesítésről", *MPSZ* (1888): 258–265., „Trefort miniszter levele választóihoz", *MPSZ* (1888): 285–300., „A katolikus iskolák ügye", *MPSZ* (1888): 318–330., „A nagykörösi tanítóképzés ügye", *MPSZ* (1885): 23–26., „A póstai takarékpénztárakról", *MPSZ* (1885): 181–188., „Icés József számológépéről a Csongrád megyei Tanító-egylet" véleményéről", *MPSZ* (1885): 243–249.

Felméri Lajos pedagógiai munkásságáról

A magyar neveléstörténet Felméri Lajost a Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem első klasszikus értelemben vett pedagógia szakos egyetemi tanáraként tartja számon. Felméri neveléstörténeti jelentőségét azonban nemcsak elsősége határozza meg, hiszen a múlt század második felében (Sárospatakon és kiváltképpen Kolozsváron) gyümölcsöző elméleti, és kiemelkedő gyakorlati tevékenységet fejtett ki. E tevékenység azonban nem váltotta ki kellő mértékben sem a kortárs (mindenekelőtt kolozsvári és budapesti) szakmai-kutatói közösségnek, sem az utókornak a megérdemelt elismerését. Sajnos életéről, kolozsvári egyetemi tanári pályafutásáról, valamint eredeti pedagógiai koncepciójáról kevés értékelés született.[1]

Felméri Lajos Székelyföldről indult tudós tanáregyénisége volt a kolozsvári tudományegyetemnek, cselekvő résztvevője a város és egész Erdély tudományos-szellemi életének a 19. század utolsó évtizedeiben. A székelyföldi szokásokra és hagyományokra, illetve székely eredetére, és a székely ember sajátos jellemzőire gyakran hivatkozott munkáiban. Viszonylag szegény szülők gyermekeként Székelyudvarhelyen született 1840. szeptember 29-én. Szülei a nehéz életkörülmények ellenére gondos nevelésben részesítették. Elemi és gimnáziumi tanulmányait szülővárosának abban a református kollégiumában végezte, melyből a mai Benedek Elek Tanítóképző alakult ki. Iskolai pályafutása alatt mindvégig szorgalomról, jó magatartásról és kiváló tanulmányi eredményekről tett tanúbizonyságot. Ugyancsak Székelyudvarhelyen, a meglehetősen korán megmutatkozó s széles körű érdeklődése által motiváltan, két éven keresztül egy, az akkori erdélyi református kollégiumokban megszervezett kétéves filozófiai tanfolyamot is végez, miközben megélhetése biztosítására magánnevelőként is tevékenykedik gróf Haller József családjánál.

1862-63 között Sárospatakon, tartózkodik, ahova a nagy műveltségű Erdélyi János, a kiváló filozófus hírneve vonzotta. Erdélyi bölcseleti előadásai, filozófiai felfogása és egész tevékenysége nagy hatást gyakorolt a fokozott fogékonysággal megáldott fiatal Felmérire. A filozófus is felfigyel az érdeklődő ifjúra, és hathatósan

---

[1] Egyetlen összefoglaló mű született róla: Ágoston György, *Felméri Lajos*. (Budapest: OPKM, 1993)

támogatja. Nevelőnek is beajánlja az akkori Borsod megyei alispánhoz (Szathmári Király Pálhoz), aki fiának oktatását-nevelését Felmérire bízza. 1863-ban növendékével Pestre költözik, ahol a protestáns teológiai főiskolán filozófiát hallgat, a tudományegyetemen pedig a bölcsészeti kar előadásaira jár. Közben Erdélyi Jánossal levelezés útján tartja a kapcsolatot. Három évi tudományegyetemi és két évi teológiai tanfolyam után, 1866-ban Angliában és 1867 tavaszán Skóciában tesz tanulmányutat (Edinburgban közel fél évig irodalmi előadásokat hallgat, s beutazza a skót felföldet. Skóciai utazásáról értékes könyvet jelentet meg 1870-ben.[2] Érdeklődése még mindig többirányú, filozófiai és irodalmi előadásokat hallgat, figyeli a parlamentarizmus működését, múzeumokat és kiállításokat látogat, színházi előadásokon és hangversenyeken vész részt, meg akarja ismerni a legújabb természettudományos vívmányokat és a lendületesen fejlődő angol ipar teljesítményeit. 1867 nyarán már a jénai egyetemet látogatja, ahol filozófiai előadásokat hallgat, majd Franciaországba, Svájcba és Észak-Itáliába látogat. Ezek után ismét Németországba utazik, s a heidelbergi és tübingeni egyetemeken filozófiai és esztétikai előadásokat hallgat. Nyilvánvalónak tűnik, hogy ezeken a tanulmányutakon szerzett maradandó élmények, változatos ismeretek és gazdag intellektuális tapasztalatok döntő módon megalapozták, illetve kiteljesítették Felméri műveltségét, látókörét.

1868 őszén meghívják a sárospataki főiskolára, ahol Erdélyi János elhunytával megüresedik a bölcsészeti tanszék. Felméri a bölcseleti tárgyakat (lélektan, logika, vallásbölcselet, esztétika) adja elő. Kezdetben rendkívüli, majd egy évre rá már rendes tanári minőségben oktat. Később az előadott tárgyak sora a pedagógiával bővül. Minden jel arra utal, hogy sárospataki tartózkodása, illetőleg ottani oktatói tevékenysége alatt kezdett fokozottabban és célirányosabban érdeklődni a pedagógiai valóság jelenségei és a neveléstudomány elméleti területei iránt. 1869 nyarát Bécsben tölti, majd egy évre rá a főiskola költségén három hónapot tölt Rómában és Nápolyban.

Az 1872-és év sorsfordulatot jelent Felméri Lajos életében, hiszen az újonnan létesített kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem pedagógiai tanszékének élére kerül. Itteni pedagógiaprofesszori működése alatt, a kimagasló előadói tevékenységével párhuzamosan, az oktatásügy leglényegesebb kérdéseit fejtegető számos tanulmánya látott napvilágot, a kor jelentős, pedagógia témákkal is foglakozó folyóirataiban (Erdélyi Múzeum, Nemzeti Nőnevelés, Természettudományos Közlöny stb.). Kolozsvári évei alatt alakul ki pedagógiai érdeklődésének iránya, amely alapvetően eltér a kortárs magyar neveléstudományi szemlélettől. Felméri ugyanis felhagy, sőt lendületesen szembeszáll a magyar pedagógia akkori, szinte kizárólagosan német orientációjával (Herbart és a Herbart-követők irányultságával). Úgy vélte, hibázik az, aki idegen sablonok szerint akarja nevelni a magyar gyermekeket. Azt lehet mondani, hogy a magyar pedagógia történetében

[2] Felméri Lajos, *Úti levelek Skóciából* (Pest: Aigner, 1879.)

Felméri az, aki elsőként lépi túl és emeli fel szavát a herbartizmus egyeduralma ellen a pedagógiai gyakorlat síkján. Mivel Felméri pedagógiai nézetei gyökeresen eltértek a hivatalosnak elfogadott, mindenekelőtt a pesti egyetem tanárai által képviselt, a német szerzők munkái által megszabott irányba haladó neveléstudományi szemléletmódtól, a kortársak Felmérit igyekeztek háttérbe szorítani. Ez abban is megmutatkozott, hogy írásaira alig reagáltak. Ma azonban már tudjuk, hogy Felméri egyes pedagógiai nézetei (pl. az öröklött diszpozíciók nevelés általi fejlesztésére, a testi nevelés jelentőségére, a művelt személyiség alakítására vagy a gyermektanulmányozáson alapuló neveléstudományra vonatkozó gondolatai), igencsak időállónak bizonyultak. Arra lehet következtetni, hogy a magyar neveléstudománynak egy nagyon sajátos és új irányát szabta meg, mivel annak alapját a magyar nép nemzeti sajátosságaiban vélte megtalálni.

Az 1879-80-as tanévben a vallás- és közoktatási miniszter megbízásából Felméri megint Angliába utazik, ahol a közoktatási rendszer szerkezeti felépítését és működésének feltételeit tanulmányozza. E tanulmányúton szerzett gazdag tapasztalatait egy nagyszabású, kétkötetes műben foglalja össze, „Az iskolázás jelene Angolországban" címen.[3] E munka voltaképpen egy részletes és rendszeres jelentés formájában közreadott helyzetanalízis. A szerző abból indul ki, hogy a nagy nemzetek élete mindig „tanúságos", és hogy a nemzet fennmaradásnak elsőrendű biztosítéka a műveltség. Az első kötet XVII fejezetből áll, melyekben kifinomult elemző érzékkel áttekinti az angol népiskola jellemzőit, a népiskolai törvény úttörőinek munkásságát, a londoni és a birminghami iskolaszékeket, a tanítás tárgyait, módszereit, tankönyveit, taneszközeit, a fiúk és lányok számára szervezett szeretetházakat, az „irgalmas" intézetek munkáját, a tanítónevelőket, az iskolafelügyeletet stb. Az első kötet végén következtetéseket találunk, melyekben Felméri többek között olyan gondolatokat fogalmaz meg, mint például: a népiskolából el kell távolítani mindazokat a tárgyakat, melyek túlterhelést okoznak a tanulóknak, mert „nagy nyomorúság a tárgyak encyklopaediája",[4] a „tanfelügyelő ne adminisztrátor, hanem iskolavizsgáló legyen".[5]

A második kötet Felméri a „bennlakó" és a „bejáró" középiskolákról (Eton, Westminster, Charterhouse stb., illetve City of London School, King Edward's School, St. Paul's School stb.), e középiskolák belső életéről és eredményességéről, a leány-középiskolákról és -kollégiumokról, valamint a természettudományi és művészeti szakoktatásról ír. Mindkét részt pontokba szedett következtetésekkel zárja. E következtetések között figyelemre méltó például az, melyben a pszichológia, a logika és az etika tanulmányozásának bevezetését javasolja a felső-

[3] Felméri Lajos, *Az iskolázás jelene Angolországban* I–II. (Budapest: Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1881)

[4] Felméri Lajos, *Az iskolázás jelene Angolországban* I. (Budapest: Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1881), 259.

[5] Ibid 260.

oktatásba, mert „felsőoktatásunk nevezetes fogyatkozása, hogy az előtérbe jutott szakmák nagymértékben kiszorították belőle a philos. elemeket"[6] Pedig eme stúdiumokra Felméri szerint orvosnak, jogásznak, természettudósnak és minden szakembernek nagy szüksége van.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy e munkájában Felméri azért teszi mélyreható elemzés tárgyává az angol közoktatási rendszert (amit egyébként példaértékűnek, illetve modelljellegűnek tartott), annak minden szerkezeti vetületében, valamint funkcionális aspektusaiban, és azért veti össze a korabeli magyar iskolaüggyel, hogy ekképp megalapozott következtetéseket és egészen újszerű, a szinte kizárólagosan oktató herbarti iskolával szemben álló iskolarendszert és oktatáselméletet fogalmazhasson meg. E kiváló alkotásáért Felméri akadémiai kitüntetésben részesült, azonban bátor és megalapozott pedagógiai elképzeléseit az akkori politikai, szociális, gazdasági és tudományos viszonyok között nem tudta gyakorlatba átültetve gyümölcsöztetni.

Felméri Lajos általános elméleti érdeklődése többek között, kiterjedt a tág értelemben vett nevelés és a társadalom viszonyára, a népiskolai és középiskolai oktatásra, a tanárképzés megszervezésére, a nemzeti nevelés kérdéskörére, az egyetemszervezés problémájára, a családi és nőnevelés szervezeti és tartalmi kérdéseire, az alapvető nevelési feladatok problematikájára stb. A korabeli iskolarendszer leglényegesebb strukturális és funkcionális aspektusaival kapcsolatosan, elemzései során tárgyilagosan mutatott rá a lényeges hiányosságokra, élésen bírálta az iskoláztatásban felmerülő fogyatékosságokat. Ugyanakkor tudományos érvekkel igazolt, angol és francia szerzők által alkotott modellekkel alátámasztott, stratégiaértékű jobbító javaslatokat is megfogalmazott.

A kolozsvári tudományegyetemen a tanárképzés területén tevékenykedett. Pedagógiai előadásaiban arra törekedett, hogy a tanárjelöltek szaktudományos felkészültsége mellé elmélyült pszichológiai, logikai, filozófiai és etikai vetületekkel átszőtt, az oktatási tevékenységet alátámasztó neveléstudományi műveltséget alapozzon meg. Ennek érdekében neveléstörténetet (négy féléven át heti 3-4 órában), neveléselméletet, oktatáselméletet, gimnáziumi pedagógiát, pedagógiai pszichológiát és etikát adott elő. E tantárgyak is szemléltetik, hogy milyen sokdimenziós pszichológiai és pedagógiai tudást kívánt nyújtani a a tanárjelölteknek. A pedagógusi hivatás hatékony gyakorlására való felkészítés érdekében Felméri javaslatának alapján megszervezik az úgynevezett gyakorlóév vagy próbaév rendszerét is, pontosan meghatározva annak alapvető feladatait.

Tudománytörténeti vonatkozásban Felméri Lajos legjelentősebb alkotása „A neveléstudomány kézikönyve" című munkája.[7] A kolozsvári könyvkiadóknál,

---

[6] Felméri Lajos, *Az iskolázás jelene Angolországban* II. (Budapest: Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1881), 381.

[7] Felméri Lajos, *A neveléstudomány kézikönyve* (Kolozsvár: Ajtai K. Albert, 1890.)

a XIX. század utolsó évtizedeiben megjelent neveléstudományi munkák között Felméri kézikönyve az első olyan, amely rendszeresen, pszichológiai tudatossággal, logikai, teológiai és filozófiai megalapozottsággal, valamint történeti beágyazottsággal fejti ki a neveléstudomány köréhez tartozó legfontosabb kérdéseket. Azokban az időkben ritkaságszámba ment az olyan eset is, amikor egy tudományos könyvet első kiadásának évében másodszorra is kinyomtatnak. Ez azonban megtörtént Felméri kézikönyvével, hiszen annak második, javított kiadása is napvilágot látott ugyanabban az évben.[8]

A neveléstudomány kézikönyve voltaképpen egy klasszikusnak tekinthető neveléstan, mert hiszen Felméri nem annyira az iskolai tanítási-tanulási tevékenység konkrét és specifikus kérdéseivel foglalkozik, mint inkább az általános, tág értelemben vett nevelési folyamat lényeges vetületeinek tudományos értelmezésével, valamint összefüggések, elvek és törvényszerűségek feltárására törekvő elemzésével. Kézikönyvének előszavában egyértelműen leszögezi, hogy „a szoros értelemben vett tanítás kérdéseit e műben mellőztem, mert azokat, a maguk szerves összefüggésében, ha élek, önálló kötetben szándékozom közrebocsátani".[9]

Az első szakaszban (A nevelés általános kérdései) elemzés tárgyává veszi a nevelés és az ember, valamint az ember erkölcsi természetének kapcsolatát, tisztázza a nevelés és a neveléstudomány viszonyát, vizsgálja a nevelés és a család, a nevelés és a lelki öröklés problémáját, pontosítja a nevelés helyét a társadalomban, definiálja a nemzeti nevelés lényegét, felvázol néhány fontos irányzatot a nevelésben, végül leírja a nevelés célját és területeit. Felméri abból indul ki, hogy az ember lényege, legfontosabb ismérve szociális (társas, társadalmi) jellegében rejlik, s a nevelés a társadalmi beilleszkedést hivatott minél sikeresebben elősegíteni. Meggyőződése, hogy az ember csakis a nevelés révén válik képessé a szociális viszonyokhoz való alkalmazkodásra, s mindenfajta szociális követelmény teljesítésére, mert az ember nem készen kialakult tehetségekkel, készségekkel vagy képességekkel születik e világra, hanem csak azok csíráival, melyek csakis a nevelési folyamatban bontakoznak ki. „Az öröklött hajlamok vagy tehetségcsírák az a tőke, mellyel a nevelőnek okvetlenül számot kell vetnie".[10] Felméri egyértelmű következtetésre jut, éspedig: „Az ember tehát társaságban, társaságra

---

[8] A kézikönyv szerkezeti felépítése négy szakaszt (Első szakasz: A nevelés általános kérdései – 10 fejezet; Második szakasz: A testi nevelés – 11 fejezet; Harmadik szakasz: Értelmi nevelés – 10 fejezet; Negyedik szakasz: Erkölcsi nevelés – 10 fejezet) és negyvenegy fejezetet foglal magában. A negyedik szakasz erkölcsi nevelésre vonatkozó tíz fejezete két rész (A. A szív nevelése és B. Az akarat nevelése) mentén bontakozik ki. A XII. fejezet 3, a XXIX. 6, a XXX. pedig 5 alfejezetet tartalmaz. Talán érdemes azt is megemlíteni, hogy a kézikönyv második kiadásában található irodalomjegyzék 222 címe hogyan oszlik meg a nyelvterületek szempontjából, mert az egyértelműen tükrözi Felméri egészen új stílusú orientációját a nemzetközi irodalomban. Így tehát a hivatkozott munkák közül 108 angol, 83 francia (csupán), 17 német, 8 olasz, 5 magyar és egy latin nyelvű.

[9] Ibid VII.

[10] Ibid 64.

születik. Neki a társaság bölcső és sír, hol élnie-halnia kell".[11] Ebből következik, hogy az ember csak emberi társaságban illetve társadalomban fejlődhet, de a „társaságban is csak nevelés által válik az ember emberré". A nevelés ezek szerint az emberré válás megkerülhetetlen feltétele, az emberre alapvetően jellemző értékek és tulajdonságok kialakulási folyamatát döntő módon meghatározó kulcstényezője. Amennyiben „az embert a gondolkodás és a beszéd teszi személyiséggé",[12] s e két fontos tulajdonságot csakis a nevelés révén lehet kialakítani, a nevelés végső soron az emberi személyiség kialakításának alapvető tényezőjét képezi. Frappánsan vonja le a következtetést: „A társulás és a nevelés az emberré levés törvénye"[13] Felméri úgyszintén értékes, és ma is helytálló gondolata az is, mely szerint a tanulás, mint alapvető gyermeki tevékenység, a tehetségcsírák képességekké való kifejlesztésének elengedhetetlen feltétele.

Ugyancsak az első szakaszban párhuzamot von az utilitarisztikus és a liberális nevelési irányzatok között, kidomborítva az első buktatóit, valamint a második előnyeit. Azt írja, hogy „az utilitarizmus zsírra dolgozik, a liberális nevelés izomrendszerre: amaz mutatós, de erőtlen, emez nem olyan formás, de munkabíró".[14] Ami az utilitarisztikus nevelés gyenge pontjait illeti, Felméri többek között arra hivatkozik, hogy ez az irányzat „ki akarja itatni az ismerettengert, holott az azon való biztos evezésre, a zátonyok és partjai felől való tájékozódásra kellene a növendékeket segíteni",[15] hogy az egyént a társadalomból kiszakítva kezeli, hogy az ember értékét az emberi vonások helyett az ismeretösszegbe helyezi, „sőt azzal méri", hogy szem elől téveszti azt, hogy „az élet célja főképp a cselekvés és nem a tudás".[16] Az így bírált utilitarista neveléssel szembeállítja a liberalizmust, mely a puszta tanultság, illetve tényszerű (lexikális) tudás helyére a valódi, funkcionális műveltséget teszi. Találóan állapítja meg, hogy a liberális típusú nevelés alapvető törekvése „nem az igazság közlése, hanem az egyén nevelése, az elme alakítása és finomítása".[17]

A nevelés alapvető célkitűzését az ember művelt személyiséggé történő kifejlesztésében állapítja meg. A növendéket olyan szokásokkal, készségekkel és képességekkel kell felkészíteni, melyek segítségével alkalmas lesz az önálló és cselekvő életvitelre, társadalmi tevékenységek gyakorlására, szabadságának a társadalmi igényeknek megfelelő, ésszerű felhasználására. A nevelés célja Felméri szerint az, hogy az egyént magára és másokra nézve, amennyire csak lehet, a boldogság eszközévé tegye. E célmeghatározás egyrészt azért figyelemre méltó,

[11] Ibid 4.
[12] Ibid 13.
[13] Ibid 33.
[14] Ibid 105.
[15] Ibid 105.
[16] Ibid 109.
[17] Ibid 111.

mert a boldogságot (a szociális jóllétet és boldogulást) nevelési célként kezeli, másrészt pedig azért is, mert benne az egyéni és a szociális dimenzió egységesen és integráltan jelentkezik.

Felméri e könyvében részletesen foglalkozik a nevelési feladatok kérdéskörével is. A nevelési feladatok felosztásának vonatkozásában ugyan nem tudja kora szemléletmódját meghaladni (mivelhogy ő is a nevelés Locke-féle háromoldalú – értelmi, erkölcsi és testi – feladatával operál), azonban a feladatok tartalmának és lényeges ismérveinek vonatkozásában, illetve azok kölcsönhatásainak tekintetében újszerű, a fejlődéslélektan és a természettudomány legújabb eredményeit is figyelembe vevő megközelítéseket alkalmaz.

A testi nevelés kérdését meglehetősen részletesen, annak kiemelkedő jelentőséget tulajdonítva, a nevelés szerves részének tekintve, az értelmi és erkölcsi neveléssel, valamint a személyiség más vetületeivel szoros összefüggésben tárgyalja. Felméri abból indul ki, hogy az ember testből és lélekből áll, tehát a nevelés során mindkét aspektusra nagy gondot kell fordítani. Roppant széles körű műveltsége alapján, anatómiai, élettani, higiéniai és természettudományos ismeretek birtokában, orvosi szempontokat is érvényesítve foglalkozik a növekedés, a testi fejlődés, az antropometriai mutatók, a testápolás, a táplálkozás, az egészség, a pihenés és az alvás, nem utolsósorban a társas és testgyakorló játékok, valamint az atlétikai gyakorlatok kérdésével. A testi nevelés problematikáját „A test erkölcsi tisztasága" című fejezettel zárja.

Az értelmi nevelés átfogó és komplex kérdését Felméri Lajos széles körű pszichológiai ismereteinek és újszerű pedagógiai meggondolásainak alapján tárgyalja. Felvázolja azokat az elveket, melyek a sikeres értelmi nevelés feltételeit testesítik meg (1. Legyen tekintettel a tehetségek kifejlésére, 2. Tartsa tiszteletben a gyermek egyéniségét, 3. Egyszerre csak keveset tanítson – hiszen mint azt már Plutarkhosz is megmondotta, „a szellem tűzhely, melyet melegíteni kell, nem pedig edény, hogy a tudomány folyadékával megtöltsük",[18] 4. Engedjen időt a növendékeknek a tanultak feldolgozására). Anélkül, hogy tagadná vagy lebecsülné az ismeretek szerepét, élésen bírálja a növendékek enciklopédikus ismeretekkel való túlterhelését, s az elme kifinomítását, hajlékonyságát, rugalmasságának, erejének és élességének fejlesztését hozza előtérbe. E feladat megoldása abból a szempontból fontos, hogy a tanuló ily módon képessé válik a megtanult „anyagot feldolgozni, és azt a maga felfogásának megfelelő új alakba önteni".[19] Az értelmi neveléssel kapcsolatban pszichológia kérdésekre is kitér. Részletesen bemutatja az érzékek, a figyelem, az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás általános és lélektanát, és azok egymással szorosan összefüggő fejlesztésének-nevelésének gyakorlati lehetőségeit. Jóllehet, elmélyülten és hosszasan tárgyalja az összes

[18] Ibid 257.
[19] Ibid 259.

intellektuális működést, mégis a gondolkodás nevelésére vonatkozó kérdésnek szenteli a legnagyobb teret. Az elvont gondolkodás fejlesztésére vonatkozóan Felméri áttekinti az alkalmazható eljárások, módszerek és technikák, valamint feltételek egész sorát: tapasztalásbiztosítás, megfigyelés, szókincsbővítés, alapműveletek gyakoroltatása, azaz „természetes és szabad értelemgyakorlatok" stb. Felméri azt írja, hogy nem annyira a „dogmatikus közlés" a fontos, mint inkább az „értelmi erők gyakorlása", nem az ismeretek passzív befogadása a lényeges, hanem a kutatás és felfedezés útján történő tanulás. „Az okos nevelő a gyermek kérdéseire kérdésekkel felel, elméjének új problémákat tűz ki, egyszóval megfigyelésre sarkallja, mégpedig mindig ismeretes tények alapján".[20] Megcsillannak itt a felfedeztető oktatás stratégiájának elemei, felszínre kerül az értelmi erőfeszítések kifejtésének szükségessége, megfogalmazódik az önálló gondolkodást aktiváló pedagógiai eljárás. Aktualitása alapján az az elgondolása is figyelemre méltó, mely szerint a gyermek már születésének pillanatában rendelkezik az értelmi működések kialakulásának diszpozícióival (genetikailag kódolt örökletes hajlamaival és adottságaival mondanánk ma), s így azokat „nem kell megteremteni, hanem csak a meglévő alapból kifejteni", vagyis a nevelés által vezérelt tevékenységek és gyakorlatok révén kiművelni. Az egész folyamat eredményességét Felméri szerint a kíváncsiság és az érdeklődés, mint az értelmi erők mozgatói és indítékai, határozzák meg, melyek felkeltése, illetve kialakítása és fenntartása a nevelés egyik igen fontos feladatát képezi. Ugyanakkor az értelmi nevelés végső célját abban állapítja meg, hogy az az elmét rugalmassá tegye, az ifjú kíváncsisági körét kibővítse, s olyan szellemmel töltse el, „mely nemcsak erkölcsi értéküket emeli, hanem a nemzeti erőtőkét is gazdagítja".[21]

Ugyancsak az értelmi nevelésről szóló részben fejti ki Felméri a tantervekkel, illetőleg a megtanításra szánt, egyrészt „irodalom-történettudományi", másrészt „mathésis-természettudományi" tananyagokkal kapcsolatos nézeteit is, megállapítva a két tantárgycsoport egymáshoz való tagozatonkénti arányát (3-3 egység elemi szinten, 4-4 az alsó tagozatban, 5-3 a középső tagozatban és 6-2 a felső tagozatban).

Az értelmi nevelésről szóló részt az olvasás kérdésének szánt fejezettel zárja, „Az olvasmányok" cím alatt. Itt részletesen kifejti álláspontját, az olvasás és a különböző olvasmányok (mesék, nemzeti irodalmi alkotások, útleírások, életrajzok stb.) pedagógiai értékéről, azok nevelő hatásáról.

Az erkölcsi nevelésnek két síkját különbözteti meg, éspedig a szív és az akarat nevelését. Abból a megállapításból indul ki, hogy az ember nemcsak értelemből áll, „mely ismerni óhajt, hanem szívből is, mely érez, s az emberekhez szeretet-

[20] Ibid 403.
[21] Ibid 259.

tel vonzódik".[22] Meggyőződése, hogy az érzelmeket szakszerűen nevelni kell, s az olyan megnyilvánulások, mint például a félelem, irigység, féltékenység, rokonszenv stb. gondozásra-ápolásra szorulnak. A negyedik szakasz fejezeteiben meghatározza az érzelmek lényeges pszichológiai ismérveit, tárgyalja az erkölcsi nevelés kérdéskörét. Az erkölcsi nevelés terén számos normát szab meg: „A nevelő ne a múlt hibáit rója meg, hanem a jövő ítéletét irányozza", „Engedjük a gyermeknek, hogy tegyen szert saját tapasztalatokra".[23] Az erkölcsi nevelésről szóló részt két normatív jellegű kijelentéssel zárja: „Sohase maradjon az ifjú szív tápszer nélkül" és „A szív legjobb gyakorló eszköze a példa".[24]

Kiemelt jelentőséget tulajdonítva tárgyalja az esztétikai érzelmek nevelését, s meghatározza a dal, a zene, a rajz, a költészet és a művészet szerepét e téren. Részletességgel vizsgálja a vallásos érzetek (érzelmek) nevelésének pedagógiai szempontjait. Ugyanakkor fokozott figyelmet szentel az akarat, a tekintély, az engedelmeskedés, a fegyelem, a jutalmazás és a büntetés, valamint a motívumok kérdésének. A jellem problémájának kapcsán kijelenti, hogy „a nevelés eddig taglalt egész folyamata alapvető munka volt, hogy ráépülhessen az egyéniség legjava: a jellem".[25]

A kézikönyv zárófejezete „A lélek egészségtana" címet viseli. Ebben a részben Felméri vizsgálat alá veszi a testi, értelmi és erkölcsi nevelés „egymással érintkező pontjait", ismételten rávilágít kifejtett koncepciójának leglényegesebb elemeire illetve tételeire. Megállapítja, hogy a korabeli magyar oktatási rendszerben, az utilitarisztikus orientációból kifolyólag, „teljességgel nincs összhang". Bírálja az egyoldalú intellektualizmust, az oktatáscentrikusság okozta tananyagbeli túlterheltséget, az oktatásra korlátozódó iskolai élet monotóniáját.

A nevelés elméletét induktív tudománynak ítéli meg (ellentétben az etikai és pszichológiai tételekből deduktív módon kimunkált német pedagógiai koncepciókkal), tehát kiindulópontja a társadalom mellett, főképp a gyermek természete (életkori és egyéni pszichológiai sajátosságai), testi és lelki fejlettségének milyensége kell legyen. A pedagógia tudomány jellege nagymértékben éppen a gyermek tudományos szempontok alapján történő (pszichológiai) megfigyelésére vezethető vissza. Az általános nevelési tevékenységek a gyermekek megfigyelése és tanulmányozása során felszínre került adatok függvényében történő (differenciált vagy individualizált) lezajlása, mindenképpen figyelemre méltó, ma is érvényes pedagógiai felismerés.

Felméri elutasítja kora oly széles körben elterjedt hasznosságelvű nevelési irányzatát, az egyoldalú intellektualista pedagógiára épülő nevelési gyakorlatot, és a liberális nevelés mellett dönt, mert úgy látja, hogy csakis a liberális nevelés

---

[22] Ibid 523.
[23] Ibid 563.
[24] Ibid 617.
[25] Ibid 651.

révén nyerhet a növendék igazi műveltséget, „szellemi rugalmasságot" és „elmebeli erőteljességet". Az utilitarisztikus nevelés, az egyoldalú intellektualizmus nézete szerint csak meddő ismerethalmazt eredményez. Ma is megszívlelendő az a gondolata, hogy a nevelés hatékonyságát nem a tantárgyak sokaságával lehet fokozni, hiszen a túlterheltség mindig aláássa az iskolai munka eredményességét, különösen, ami a növendékek szellemi fejlődését illeti.

Próbálja meggátolni, hogy az utilitarista megalapozottságú, szinte kizárólagosan az oktatásra (információ átnyújtásra) korlátozódó nevelés következtében az iskola a „gyár" színvonalára süllyedjen. Tehát a tanulók elméjébe (akár egy fazékba) mindenféle ismereteket tölcsérező dominánsan hasznosságelvű és ismeretközpontú nevelés helyett Felméri a gondolkodást, érzelmet, intelligenciát, akaratot csiszoló nevelést részesíti előnyben. Felfogása szerint a nevelésben a legfőbb szerep a szívé, azaz a pszichikum mélyebb szabályozó és motiváló rétegeit alkotó érzelmek, törekvések, vágyak, átélések, szenvedélyek világáé. Ez a világ dinamizálja az értelmi működéseket és nem fordítva. Meggyőződése szerint az igazi polgári demokrácia éppen az emberek egyéniségekké, szabad, önálló és elidegeníthetetlen személyiségekké való kiművelése révén építhető ki.

Felméri munkásságában figyelemre méltó az a tény is, hogy a pedagógiai valóság változatos jelenségeit legtöbbször történeti fejlődésük folyamatában vizsgálja.

Visszaemlékezésekből tudjuk, hogy Felméri kiváló előadó és lelkiismeretes tanár volt. Felméri Lajos alkotó erejének teljében, a kolozsvári tudományegyetem (az 1894–1895-ös tanévére) Rector Magnificusnak való megválasztása után 1894. május 22-én hunyt el. A Házsongárdi temetőbe helyezték örök nyugalomra. Korai halála számos elképzelésének és megtervezett művének megvalósítását hiúsította meg. Megállapíthatjuk, hogy Felméri Lajos az erdélyi, illetve az egyetemes magyar pedagógia kimagasló alakja volt.

FODOR LÁSZLÓ

Konferencia a nemek esélyegyenlőtlenségéről a matematika tanításában és tanulásában

2007. január 25–26-án került megrendezésre a „Gender-Sensitivity and Pluralism in Mathematics Education" (Társadalmi nemi érzékenység és pluralizmus a matematika tanításában és tanulásában) konferencia Barcelonában, a PREMA projekt keretében. Magyarországról két résztvevő érkezett, dr. Kovács Mónika, az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karának dékánhelyettes egyetemi docense, és jelen sorok írója, Kereszty Orsolya, a Kaposvár Egyetem Pedagógia és Felnőttképzési Tanszék képviseletében. A Barcelonában megrendezésre került konferencián körülbelül 90 meghívott szakértő, kutató, gyakorló pedagógus vett részt. A résztvevők tapasztalatainak, előéletének sokszínűsége az előadások tartalmi sokszínűségében, elméleti, módszertani megközelítésekben is megfigyelhető volt.

A PREMA projekt (2005–2007) (http://prema.iacm.forth.gr/workshop.php) európai szinten vizsgálja a nemek aktivitását és egyenlőségét/egyenlőtlenségét a matematikaoktatás alsó és középső fokán. A projektnek nem célja a mikroszintű paraméterek vizsgálata, inkább az adott szocio-kulturális környezetben lezajló tanulási-tanítási folyamatra, a résztvevők között megvalósuló interakciókra koncentrál. Általános célja az, hogy felhívja a figyelmet, és hatást gyakoroljon azokra a faktorokra, melyek hozzájárulnak a nemek közötti egyenlőtlenség reprodukálásához a matematika tanulásában és tanításában, és ilyen módon rámutasson a közoktatásban megvalósuló matematikaoktatás elégtelenségére. Mindezek feltárása érdekében a nemek közötti iskolai teljesítményt vizsgálja, valamint a nők szembetűnő hiányára fókuszál a matematikához kötődő foglalkozások terén. Tágabban értelmezett társadalmi célja az, hogy egyenlő esélyeket teremtsen a fiúk és a lányok számára.

Maga a projekt hat fázisból áll: adminisztratív ügyek, a szakirodalom és a szabályozó mechanizmusok feldolgozása, empirikus kutatás, az eredmények szintetizálása és reflexió. A helyi felméréseket a konferenciát megelőzően hat országban végezték el: Spanyolországban, Ausztriában, Lengyelországban, Angliában, Franciaországban és Görögországban. A Barcelonában megrendezett konferencia és workshop célja az volt, hogy a hat ország eredményeit kiegészítse a résztvevő országok delegáltjai előadásainak és beszámolóinak megállapításaival, európai szinten szintetizálja az eddigi eredményeket, és újabb, részletesebb irányelveket fogalmazzon meg. Az empirikus vizsgálatok, és így a workshop kiemelt és tema-

tikus előadásai is nagy hangsúlyt fektettek a nemek helyzetére a matematikaoktatás területén az Európai Unióban, a lányok és a matematika tantárgy viszonyára leginkább az oktatásnak a középső szintjén, és a felsőoktatásban megvalósuló tanárképzésre.

A konferencia anyaga, megállapításai, a bemutatott gyakorlatok, elméleti megközelítési módok a magyarországi pedagógiai diskurzus tekintetében is komoly érdeklődésre tarthatnának számot. A magyarországi pedagógiai diskurzusnak, elméletnek, és gyakorlatnak ugyanis nem integrált részei a társadalmi nem elemzési kategóriáját használó kutatások. Ahogy F. Lassú Zsuzsa megfogalmazta, a magyarországi köz- és felsőoktatás társadalmi nemi szempontból vak[1], így különösen szükséges az, hogy egyrészt a külföldön megvalósuló gyakorlatok a magyarországi pedagógiai diskurzus részesei legyenek, másrészt pedig fontos lenne az, hogy egyre több, a társadalmi nem (gender) szempontját is integráló kutatás folytatódjon a magyarországi környezetben.

A konferencia kiemelt előadójaként tartott rendkívül informatív, a konferencia további alakulása szempontjából meghatározó kérdéseket is felvető, a magyarországi felsőoktatás-kutatás szempontjából is fontos előadást Andrea Blunck, a hamburgi egyetem professzora gender- és matematikaoktatás viszonyáról, a feminista pedagógia módszertani és elméleti alapvetéseiről „Research on Mathematics and Gender – Implications for Teaching" (A matematika és a társadalmi nem kutatása – implikációk a tanítás számára) címmel. A magyarországi pedagógiai diskurzus számára ugyancsak érdekes lehet Heather Mendick plenáris előadása „'I could always just play': gender and mathematical ability" (Csak mindig játszani tudnék: társadalmi nem és matematikai képességek) címmel, melyben a feminista elméletek és módszertan eszközével vizsgálta társadalmi nem és a matematikai képességek közötti kapcsolatot.

A konferencián a kiemelt előadók mellett tematikus előadásokra is sor került. A konferencia szervezői az előadásokat öt nagyobb tematikus csoportba rendezték: (1) motiváció és identitás, (2) gyakorlat és elmélet, (3) osztálytermi folyamatok és genderérzékeny pedagógia, (4) módszerek, alkalmazások, eszközök a genderérzékeny matematikaoktatásért, (5) szabályozás, tervezés, irányelvek. Az előadások a matematika és a társadalmi nem kapcsolatát vizsgálva több kiemelt területet dolgoztak fel: a férfiak és a nők, illetve a matematika viszonyához kapcsolódó sztereotípiákat, az oktatási eszközök és anyagok társadalmi nemi szempontból való meghatározottságát, a nők láthatatlanságát a matematika történelmében, a nők és a férfiak közötti karrierépítési különbségeket a matematika tudományterületéhez kapcsolódva. Fontos kívánalomként fogalmazódott meg a gender, mint elemzési kategória integrálása a kutatásokba, tanulmányokba, oktatási anyagok-

[1] F. Lassú Zsuzsa, „Hagyományos és modern női szerepek az iskolában", Szabadpart (9) http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html (letöltve 2007. március 7.)

ba és a tantervekbe, mely hasonló érvényességgel rendelkezik a magyarországi pedagógiai kutatásokra is.

Jelen sorok írója a Kaposvári Egyetem képviseletében tartott tudományos előadást „The role of textbooks in identity formation and in forming subject-based interests and skills" (A tankönyvek szerepe az identitás kialakításában, és a tantárgyspecifikus készségek és képességek alakításában) címmel, mely arra fókuszált, hogy milyen szerepe van a tankönyveknek, a két nem tankönyvi megjelenítésének a nemek közötti esélyegyenlőtlenség újratermelésében.

A konferencia előadásainak szövegei és power point előadásai hozzáférhetőek a honlapon, így hivatva elősegíteni a közös gondolkodást, cselekvést, és a hálózat kiépítését. A Barcelonában tartott konferencia és workshop nem jelenti azonban a kutatások lezárulását és a kérdések megválaszolását. A PREMA projekt következő találkozója Párizsban lesz 2007 nyarán.

KERESZTY ORSOLYA

Pető Andrea és Berteke Waaldijk, szerk., *Teaching with Memories. European Women's Histories* Galway: Women's Studies Centre, 2006.

Pető Andrea és Berteke Waaldijk ezen kötete az ATHENA2 hálózat keretében végzett kétéves együttműködésük, és ezen évek alatt egyre inkább finomított kurzusfejlesztésük eredménye. Az ATHENA hálózat (Advanced Thematic Network of Women's Studies/Európai Nőtudományi Tematikus Hálózat) jelentősége, hogy elsőként az európai történelemben összeköti és biztosítja az együttműködést az európai women's studies (nőtudomány), gender studies (társadalmi nemek tudománya) és feminist studies (feminista tudományok) központok, kutatók, szakértők, és egyetemi oktatók között. Az Európai Unió által finanszírozott ATHENA2 hálózat Emlékek, Történetek, és Narratívák (Memories, Histories and Narratives, 1b4) munkacsoportja keretében nőtörténettel foglalkozó kutatók, szakértők, egyetemi oktatók dolgoztak együtt két éven át annak érdekében, hogy a feminista pedagógia módszertani és elméleti alapvetéseit felhasználva, egy olyan oktatási eszközt dolgozzanak ki a hallgatók aktív részvételével, mely különböző nemzetközi környezetekben alkalmas a női példaképek élettörténeteinek kutatására. További célja volt a munkacsoportnak, hogy a tanárképzésnek is integrált részévé tegye ezt a megközelítést, szemléletmódot és oktatási eszközt.

A személyes narratívák használata a tanulás-tanítás folyamatában a women's studies programokban jelentős múlttal rendelkezik. A női példaképek élettörténetének kutatása, mint feminista oktatási eszköz, ugyanis megfelelő lehetőséget teremt a sokszínű és sokféle csoportok számára, hogy a nőtörténetírás főbb kérdésköreit tárgyalják, mint például a köz- és a magánszféra közötti különbségtételt, történettudományi kérdéseket csakúgy, mint a tapasztalatokban rejlő különbségeket.

A kurzusfejlesztés és -szervezés folyamatában, és a kötetben is a feminista pedagógia alapvetéseit tekintik meghatározónak a szerkesztők. Meghatározásuk szerint cél a hallgatók, a kurzus résztvevőinek „felszabadítása", ugyanakkor meg is haladják ezt a látásmódot. A hallgatók ugyanis nem csupán résztvevők, de szakértők, szerzők, sőt irányítók is egyben. Az eltérő oktatási hagyományokból és kontex-

tusokból érkező hallgatók számára a „szerzőség" egy közös platformot jelent: ők írhatják a történelmet. Szintén fontosnak tartják a szerkesztők deklarálni azt, hogy a résztvevők eltérő pozíciójából adódó, gyakran feloldhatatlan különbségek ellenhatásaként a hallgatók úgy írhatják női példaképeik történetét, hogy nem kell definiálni saját pozíciójukat. Ugyanakkor számos példát hoznak a könyvben arra, hogy a résztvevők a történelmek írása során kritikusan reflektáltak saját és egymás pozícióira, illetve a történelemírás folyamatára.

A projekt során a feminista pedagógiai hagyománynak az egyes eredményeit és tapasztalatait ötvözték a nemzetközi és digitális alapú tanítás és nevelés lehetőségeivel. A kötet érdekessége, hogy a szerkesztők a tanulmányokat kivétel nélkül a női példaképek élettörténetét kutató és feldolgozó korábbi kurzusok beadandó feladataiból állították össze. A tanulmánykötet a szerzők tapasztalataiból adódóan sokféle tanítási-tanulási környezetben használható. A kötet túllép az elméleti megközelítések elemzésénél és értékelésénél; célja az, hogy bemutasson és tárgyaljon pozitívnak értékelt oktatási gyakorlatokat, valamint a résztvevők személyes tapasztalatait is integráló tanítási folyamatra való reflexiókat.

Az elméleti és módszertani kérdéseket tárgyaló első fejezet után, a második fejezet a női példaképek történetét feltáró történettudományi kutatómunka lehetséges forrásait mutatja be. A tizennégy forrást feldolgozó tanulmányokat olyan kutatók fogalmazták meg, akik valóban használták ezeket a különböző élettörténetek újrafeldolgozása során. Ezen fejezet rövid esszéi egy-egy forrást és kapcsolódó műfajt mutatnak be, és további útmutatót adnak a hasonló forrásokat használó jövőbeni kutatások számára. A forrásokat négy kategória szerint csoportosították a szerkesztők: „közéleti források", „tárgyak", „szövegek" és „beszélgetések". A „közéleti" emlékek közé kerülnek a hivatalos szövegek, a katonai, vagy munkaügyi szerződések. A szerzők, Pető Andrea, Mary Clancy, és María Suárez Lafuente arra világítanak rá, hogy az információk milyen széles skáláját és mennyiségét rejtik a „hivatalos" dokumentumok az „átlagos" emberekről. Ezek használata segíti a hallgatókat abban, hogy elemezzék ezen hivatalos iratok keletkezésének célját, a rejtett értelmezési lehetőségeket, és a bennük rejlő hatalmi viszonyokat, melyek hatással lehetnek jelentésükre.

A „hivatalos szövegek" csoportját a „tárgyak" csoportja követi: olyan materiális dolgok csoportja, melyek magukban hordozzák a történelmet. Beletartoznak a fotók, berendezési tárgyak, ékszerek, ruhák vagy születésnapi kártyák is, melyek mind-mind magukban hordozzák anyagiságukat: a hallgatók megérinthetik, megnézhetik őket. Pető Andrea, María Suárez Lafuente, Lada Stevanović, és Leena Kurvet-Käosaar írásai arra mutatnak rá, hogy a tárgyak szerepe az interjúk készítése során meghatározó lehet: esetenként segítenek előhívni rég elfeledett vagy elfelejteni akart emlékeket; jelentőségükhöz hozzájárul az is, hogy feltételezhetően

több emberi kézben megfordultak, így több személyes történet kötődik hozzájuk. A tárgyi források használata lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy összehasonlítsák az emlékezésnek a különböző módjait, a személyes történetek sokszínűségét.

A tárgyalt tárgyi források következő csoportjába a „szöveges emlékek" tartoznak: könyvek, naplók, feljegyzések, regények, személyes levelek, önéletrajzok. Erla Hulda Halldorsdottir a személyes levelek, Berteke Waaldijk a regények, Giovanna Providenti a napló, Ritva Nätkin az önéletrajz segítségével mutatják be a szöveg formájú tárgyi források használati és értelmezési lehetőségeit a női példaképek történetének kutatásában. A női példaképek élettörténetéhez forrásként való felhasználásuk ugyanakkor szükségessé teszi a hallgatók számára egy speciális tudás meglétét: annak ismeretét, hogy hogyan kell olvasni és elemezni a szöveges forrásokat.

A negyedik csoportba az „interjúk" tartoznak. A kötetben két példa található: Patricia Chiantera-Stutte olyan interjút dolgozott fel, melyet már publikáltak; Martine Jaminon maga készítette interjúját tárgyalta. Az interjúk sok esetben már rendelkezésre állnak: populáris kiadványokban, könyvekben, elbeszélt történelmekben vagy etnográfiai gyűjteményekben, melyet a hallgatók felhasználhatnak, vagy ők maguk is készíthetnek interjúkat. Az interjú, mint forrás, problematizálja az interjút készítő személy pozícióját és szerepét a múltról alkotott tudás létrehozásában.

A kötet harmadik részében a szerkesztők olyan írásokat gyűjtöttek össze, melyek konkrét gyakorlati példákon, kurzusokon keresztül mutatják be, hogy hogyan valósítható meg az emlékeket felhasználó tanítás különböző osztálytermi környezetekben, melyek magukban foglalják a nemzetközi és az interdiszciplináris kontextusokat is. A női példaképek élettörténetének kutatása lehetőséget teremt arra, hogy a kutatók és hallgatók reflektáljanak a történettudomány módszertani és elméleti alapvetéseire, vagy a társadalmi nem, mint elemzési kategóriát is integráló kutatások pozíciójára. Lényeges szempont a tanulmányok esetében az is, hogy a szerkesztők akarata szerint a bemutatott gyakorlatok nemcsak a formális felsőoktatás keretei között használhatóak, de ugyanúgy alkalmasak a nem formális keretek közötti interaktív ismeretszerzésre is. Ez magában foglalhat egy olyan projektet, melyet például egy konkrét Gender Studies Köpont koordinál, és egy bizonyos régióra, városra vonatkozik; vagy olyan közéleti eseményeket, mint például egy szervezet vagy egy város ünnepe.

A kötet jelentőségéhez nagyban hozzájárul az, hogy az elméleti fejtegetéseken túl konkrét példákon mutatja be a feminista pedagógia egyes problémaköreinek és kérdéseinek megvalósulását, tűzi ki célul a meghatározó történeti narratívák megkérdőjelezését, és az emlékezet és narratívák társadalmi nem által meghatározott természetére való hallgatói/szerzői reflexiót. A szerkesztők a bevezető részben külön felhívják a figyelmet arra, hogy kuta-

tásuk és eredményeik nem tekinthetők véglegesnek, inkább további kutatások egyik kezdő lépcsőfokának. Olyan jövőbeni kutatásoknak, melyek ugyancsak a nemzetközi környezetben megvalósított gender és women's studies kurzusok tanításának és tanulásának lehetőségeit térképezik fel; remélhetőleg egyre több számban magyar nyelven is.

KERESZTY ORSOLYA

Kraiciné Szokoly Mária, *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Andragógiai Füzetek 1. (Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2006)

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Karának Andragógia Tanszéke Andragógiai Füzetek címmel könyvsorozatot indított az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. A sorozat célja az, hogy szakmai fórumot biztosítson az egyetem oktatóinak és kutatóinak, a Neveléstudományi Doktori Iskola andragógiai témát kutató hallgatóinak, s nem utolsósorban, a felnőttképzés gyakorlatában működő szakembereknek.

A sorozat első kötete a sorozatszerkesztő, Kraiciné Szokoly Mária munkája. A szerző a hazai andragógiai kutatások azon jeles képviselője, akinek széles körű pedagógiai-andragógiai kitekintése van, így nem véletlen, hogy évek óta keresi a karakteres eltéréseket a neveléstudomány két iker-diszciplinája között. A mű a szerző elmúlt években végzett elméleti és empirikus kutatásainak összegzése, melyben elemzi és összefoglalja a pedagógusszerepekre vonatkozó hazai kutatásokat, és ennek alapján megalkot egy új, a pedagógusokra és andragógusokra egyaránt vonatkoztatható szerep- és kompetenciarendszert.

A szerző abból a feltételezésből indul ki, hogy hazánk jövőbeli versenyképessége a rendelkezésre álló humán erőforrás minőségétől, azaz lakóinak tudásától függ. Az ezredfordulóhoz érkezvén sok olyan dolog kerül előtérbe, ami a jövőnkre nézve bizonytalanságot okozhat számunkra. Ezeknek a változásoknak mindennapi és szakmai életünkben is meg kell felelnünk, hiszen a fennmaradáshoz, a „létezéshez" ma már kevés a szaktudás, egyre inkább a piacgazdaság szabályaihoz, igényeihez kell igazodnunk. Ma már egyre több felnőttel találkozunk az iskolapadban, egyre többször halljuk a lifelong learning – az élethosszig tartó tanulás – kifejezést, mely életünk részévé vált. A szerző átfogó elemzést ad a lifelong learning koncepcióról. A lifelong learning oktatáspolitikai irányelve és a konstruktivista tanuláselmélet nagy hatással van egymásra, hiszen a felnőttképzési piac a tanítási paradigma (tanár-tanítás) helyett inkább tanulási paradigma kialakulását igényelné, melynek középpontjában a tanuló és a tanulás áll, vagyis ahol a felnőtt tanulása során saját élettapasztalatait használja fel. Az ezredfordulót átlépve felmerül a kérdés, hogy a tudásalapú társadalomban, a gyorsan változó in-

fokommunikációs világban milyen szerepelvárásoknak kell megfelelniük a pedagógusoknak. Az egész életen át tartó tanulás hogyan változtatja meg a pedagógus munkáját, hogyan kapcsolódik egymáshoz, és hogyan különül el a pedagógia és andragógia területe oktatáspolitikai, tartalmi és módszertani szempontból? A pedagógusoknak napjainkban alkalmazkodniuk kell a rohamos változásokhoz, és ezzel együtt társadalmi felelősségük is nő.

A következő részben a szerző a gyermek és a felnőtt tanuló jellemzőinek különbségeit vizsgálja, ami a pedagógus-andragógus szerepek különbségeit is jelenti. Ezek a különbségek módszertanilag, szerkezetileg és tartalmilag is különbséget jelentenek, hiszen máshogyan tanul a gyermek s máshogyan a felnőtt. Mindkét csoportnak megvannak a saját tanulási módszerei. Éppen ezért az egész életen át tartó és egész életünket végigkísérő tanulás elvének megvalósítása új pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák megjelenését kívánja meg.

A kutató új pedagógus-andragógus szerepegyütteseket, kompetenciamodelleket és különböző kompetenciamérés-lehetőségeket is bemutat. A legfőbb kérdés az, hogy a pedagógusok szerepeiket mennyire tudják a gyorsan változó kihívásokhoz igazítani. Ezek a szerepek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok, valamint az ehhez szükséges kompetenciák állandó változásban vannak, átszövik egymást.

A kötet második felében olvasható a budapesti, orosházi és kaposvári pedagógusok körében, 300 fős kérdőíves és 30 fős mélyinterjús módszerrel végzett empirikus kutatás eredményeinek elemzése. A kutatás arra kereste a választ, hogy a gyermekek és felnőttek képzésével foglalkozó pedagógusok mit gondolnak az EU-csatlakozás oktatáspolitikai következményeiről, továbbá saját szerepeikről és kompetenciáikról, birtokában vannak-e az európai munkaerőpiacon elvárt, tehát a közoktatásban és a felnőttképzésben egyaránt közvetítendő kompetenciáknak, felkészültek-e ezek közvetítésére. A kutatás abból a hipotézisből indult ki, miszerint a magyar pedagógustársadalomban kevéssé tudatosodik az új pedagógiai paradigma, és az azt tükröző európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumok szellemisége, a megszerzett információk még nem állnak össze egyfajta kompetencia alapú pedagógiai szakértői gondolkodásmóddá, e tudásterületek alkalmazása a pedagógiai-andragógiai gyakorlatban véletlenszerű. (A könyv mellékletében kaptak helyet a kérdőívek, interjúk szövegei.)

A mű hasznos olvasmány lehet mindazoknak, akik a közoktatás és felnőttképzés elmúlt évtizedének jelenségeire, a pedagógusok erről szóló vélekedésére kíváncsiak, vagy képet szeretnének kapni néhány fontos, az Európai Tanács által kiadott dokumentum andragógiai szempontú megközelítéséről, vagy a napjainkban olyannyira előtérben álló kompetencia kérdésköréről.

HORVÁTHNÉ TÓTH ILDIKÓ

Szőke-Milinte Enikő, *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség* (Budapest: OPKM, 2006)

Az OPKM kiadásában 2006-ban jelent meg Szőke-Milinte Enikő: Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség című munkája, amely nemcsak témaválasztásával, de a konfliktuskezelés újszerű megközelítésével is méltán tekinthető a konfliktuspedagógiai szakirodalom értékes, a további kutatásokhoz biztos támpontot nyújtó szakkönyvének.

A címválasztás pontosan tükrözi a szerző elképzeléseit a pedagógusok közötti eredményes konfliktuskezelés szerepéről, fontosságáról a pedagógiai munkában: egy pedagógus csak akkor viselkedhet következetesen, magabiztosan a diákokkal kialakult konfliktushelyzetekben, ha az emberi kapcsolataiban is magabiztosan, megalapozott tudással kezeli a feszültségeket. A szerző a konfliktuskezelést a pedagógusi tudás szerves részének tekinti, amely nemcsak korszerű pedagógiai, pszichológiai tudáselemeket foglal magában, hanem olyan pedagógusi személyiségtulajdonságokat is, mint a feltétel nélküli elfogadás, az empátia, vagy kongruens pedagógusi magatartás, ami alapját képezi az eredményes konfliktusmegoldásnak is. A pedagógus felelőssége többrétegű, véli a szerző már a bevezetőben, hiszen a pedagóguscsoportokban kialakuló feszültségek kezelésének sajátosságai nemcsak a pedagógusok mentálhigiénéje szempontjából válnak fontossá, hanem sajátos szocializációs funkciót is betöltenek, ezen közösségek ugyanis sajátos kultúrájukkal, magatartási módozataikkal mintát nyújtanak a gyerekek számára is. Nem utolsósorban az iskola szervezeti kultúrájának alakulása szempontjából sem elhanyagolható az a mód, ahogyan az iskola pedagógusai kezelik személyes problémáikat.

A könyv második fejezete részletes betekintést nyújt a konfliktus szakirodalmába, bemutatva a külföldi és hazai szakértők konfliktusértelmezéseit, sajátos megközelítéseit. A szerző nem titkolt célja, hogy továbblépjen a szakirodalomban fellelhető elméleti modelleken, amelyek önmagukban nem elegendőek az eredményes konfliktuskezeléshez, és egy olyan elméleti-gyakorlati modell kidolgozására tesz kísérletet, amely újraértelmezi nemcsak a konfliktus, de a konfliktuskezelés fogalmait is. A szerző kutatásai során arra a megállapításra jutott, hogy a kommunikációnak, mint kompetenciának, döntő szerepe van a konfliktuskezelésben, ezért a konfliktuskezelés fejlesztése elsősorban a kommunikációs kompetencia fejlesztésével érhető el a leginkább.

A harmadik fejezetben a konfliktusok elemzésében, kutatásában a szerző újabb szempontot érvényesít: az iskola szervezeti kultúrájának hatását kutatja a pedagógusok között kialakuló konfliktusokra. Az iskola és a pedagóguscsoportok szociálpszichológiai szempontú bemutatása után részletes beszámolót olvashatunk egy felmérésről is, amelynek célja a pedagógusok közötti konfliktusok természetének és iskolai szervezetben való előfor-

dulásának feltárása volt. A felmérés eredményei közül talán érdemes kiemelni a következőket: a pedagógusok hajlamosabbak a diákokkal kialakult problémáikban demokratikusabb megoldásokat alkalmazni, míg egyenrangú partnerekkel, vagy alacsonyabb státuszban a minimális hatékonyságú módszereket alkalmazzák a leginkább. A demokratikus személyiségjegyek még nem garantálják a hatékony problémamegoldó stratégiák használatát, a megnyilvánulásokat sokkal inkább a helyzet sajátosságai, illetve a partner jellemzői befolyásolják. Az eredmények függvényében felmerül a különböző konfliktuskezelő tréningek, fejlesztő programok hatékonyságának kérdése is.

A szakirodalom alapos elemzése és a többéves, pedagógusokkal végzett munka alapján a szerző újraértelmezi a konfliktus fogalmának, fejlesztésének lehetőségeit: a személyközi konfliktushelyzeteket kommunikációs helyzetként értelmezi, amelynek következtében a konfliktuskezelés is kommunikációs folyamatként tekinthető. Az új koncepció részletes bemutatására a negyedik fejezetben kerül sor. A sajátos elméleti-gyakorlati rendszer kidolgozásához a Nagy József által kidolgozott kompetencia-modell szolgál alapul, ebben központi szerepet kap a kommunikációs kompetencia, amely „a személyiség önállósult kompetenciája, mely rendelkezik általában a kompetenciákra érvényes szerkezettel: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, és a tudat koordinációja alatt áll". Az új, integráló szempont következtében nemcsak terminológiai pontosítással él a szerző, hanem a konfliktuskezelés fejlesztésének elvi-gyakorlati kérdéseit is újraértelmezi. Ennek következtében úgy véli, hogy az eredményes konfliktuskezelés személyiségbeli feltételrendszerének a kommunikációs kompetenciát kell tekinteni, a fejlesztés célja tehát a kommunikációs kompetencia elemeinek a fejlesztése. A konfliktuskezelésre többlépcsős kommunikációs folyamatként tekint, amelynek során a felek a feszültség észlelésétől, annak feldolgozásán keresztül eljutnak egy olyan végkifejletig, melyben a körülményekhez képest maximálisan érvényesítik érdekeiket, a folyamat során azonban személyiségük is fejlődik.

A szerző nem áll meg az elméleti modell elkészítésénél, hanem kidolgoz egy kommunikációs készségeket fejlesztő programot is, melynek alkalmazásával feltételezi, hogy a pedagógusok körében fejleszti a konfliktuskezelési tudatosságot és asszertív konfliktuskezelést. A program bemutatásáról, a kísérlet részleteiről, valamint az eredményekről az ötödik fejezetben olvashatunk. A csoportközegben megvalósuló feladatok célzottan a fejlesztendő kommunikációs készségekre irányultak, csoportosításuk pedig követi a konfliktuskezelés kommunikációs megközelítésből adódó sajátos lépéseit (érdekelemzés-helyzetelemzés, kontaktuskezelés, rangsorképzés, az erőviszonyok tisztázása, a konfliktuselemzés-problémaelemzés, érdekérvényesítés és a tanuláshoz-összegzés).

A fejlesztő gyakorlatok részletes leírásával már találkozhattunk a szerző korábban megjelent könyvében (Szőke-Milinte Enikő: A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata, 2005), ennek következtében ezek részletes bemutatására ebben a könyvben nem került sor. A kísérlet eredményeit azonban részletesen bemutatja a szerző: az adatok alapján a fejlesztő program a célzott kommunikációs készségek területén szignifikáns fejlődést eredményezett. További kérdésként fogalmazódik meg, hogy a jelentős fejlődés milyen hatással van a pedagógusok konfliktuskezelő viselkedésére. Az eredmények összetett képet mutatnak: a program pozitív hatással volt a pedagógusok asszertív konfliktuskezelésére, a konfliktushelyzetek kommunikációs szempontú elemzésére illetve megoldására, nagyobb lett a hajlandóság a partner személyének, szempontjainak a figyelembevételére, valamint az aktív megoldáskeresésre is. A program nem tudta egyértelműen leépíteni a kevésbé célszerű konfliktusmegoldási módozatokat, azonban a már kialakult és megszilárdult viselkedéselemek leépítése 60 órában merész vállalkozásnak tűnik.

Míg a pedagógusképzésben, továbbképzésben is méltó helyet foglalt el a konfliktusok eredményes megoldásához szükséges készségek kialakítása, gyakorlása, addig a pedagógusok között kialakuló konfliktusokkal maga a konfliktuspedagógiai szakirodalom is keveset foglalkozik, a pedagógusok konfliktuskezelési kultúrájának fejlesztésére pedig alig találunk utalást. Szőke-Milinte Enikő munkája méltán tekinthető hiánypótlónak e területen, a konfliktusok és a konfliktuskezelés értelmezésében alkalmazott kommunikációs szempont, a kidolgozott elméleti rendszer új lendületet hozhat a konfliktusok kutatásának területén, a felmérések eredményei pedig hozzájárulhatnak a pedagógusok közötti kapcsolatok alaposabb megismeréséhez, körvonalazásához. A szerző munkásságának, és egyben a könyv nagy érdeme, hogy a konfliktusok kezelésének újabb szempontú megközelítésével, egy pontosan körvonalazott fejlesztési terület és alaposan kidolgozott feladatrendszer segítségével hatékonyan járul hozzá a pedagógusok konfliktuskezelési kultúrájának alakításához, segítséget nyújtva a pedagógusnak oktató-nevelő munkájának eredményesebb megvalósításában. A könyv és a fejlesztő programban alkalmazott feladatok gyűjteményét tartalmazó korábbi kiadvány hasznos olvasmány és egyben módszertani útmutató lehet a pedagógusképzésben, továbbképzésben dolgozó szakemberek számára.

KOVÁCS ZSUZSA

Fehér Katalin, *„Neveljünk polgárokat!" Nyilvánosság és nevelés a reformkorban* (Budapest: OPKM, 2006)

„Neveljünk polgárokat, s azután tegyük őket boldogokká..." – ezzel az Eötvös Józseftől 1831-ből származó

idézettel indítja könyvének első fejezetét a szerző, miután a címben is erre történik utalás. Ismeretes, hogy a hazai polgári fejlődés történelmi okokból messze elmaradt a nyugateurópai országokétól. De a gazdasági, társadalmi és politikai elmaradottság ellenére a magyar szellemi élet legjobbjai, legalábbis a polgári gondolkodás kialakításáért mégis sokat tettek. Ehhez mindenekelőtt a nevelést látták a legalkalmasabb eszköznek. A felvilágosodás eszméinek beérése nyomán a reformkorban válik a nevelés nálunk is közüggyé, és ekkor alakulnak ki a nyilvánosság különböző formái is.

Fehér Katalin a hazai nyilvánosság és a nevelésügy kapcsolatát vizsgálja e művében, amivel korábban alig foglalkozott a kutatás. A szerző azt elemzi, hogy e fórumok miként közvetítették a neveléssel kapcsolatos új eszméket, népszerűsítették- e őket, és hogy egyáltalán mik voltak ezek a fórumok? A kötet egyes fejezetei az egyházi és iskolai beszédekkel, a röpiratokkal és a sajtóval foglalkoznak. Ezek közül a beszédek és a röpiratok ilyen szempontú vizsgálata teljesen új, de ebből a szempontból a sajtó is csaknem egészen hiányzó terület volt.

Az első fejezetből világosan kiderül, hogy az egyházi és iskolai beszédek voltak a nyilvánosság fő fórumai, hiszen ezek nem szorítkoztak a vallási és iskolai témákra, hanem a nagy százalékban még analfabéta hallgatóság számára is a korszerű ismereteket, eszméket és a közélet kérdéseit is közvetítették. E felismeréshez a szerző számos fennmaradt kéziratos és nyomtatott forrás alapján jutott el, és könyvében gazdagon dokumentált anyagot dolgozott fel. Ezek alapján állapítja meg, hogy a 19. század '30-as '40-es éveiben a katolikus és protestáns papoknak, lelkészeknek nagy szerepük volt abban, hogy a nevelésre vonatkozó új eszmék eljutottak még az írástudatlanokhoz is. Olyan, előtérben lévő kérdésekről esik e beszédekben szó, mint a nép tudatlanságának megszüntetése, a művelődés szükségessége, a népiskolák fontossága és a tanítók képzése.

Bár a „befogadók", a templomi, iskolai és temetési beszédek közösségének méreteiről nem lehet sokat tudni, de az kétségtelen a szerző szerint, hogy e hallgatóság összetétele meglehetősen heterogén volt nemre, korra, foglalkozásra nézve egyaránt. Elsőnek Beke Sámuel zilahi református lelkész prédikációit ismerteti, aki egyik, 1834-ben a kolozsvári Farkas utcai templomban tartott beszédében keményen bírálta a nevelési-oktatási rendszert. Kifogásolta, hogy csak a társadalom szűk rétegei tanulhatnak, de azok sem nyernek vele sokat, mert haszontalan ismeretekkel tömik a fejüket, nem tanítanak meg gondolkodni, és ezért a hatalom „kénye-kedve szerint arra s oda mozgat, hová néki tetszik". Pedig „a társadalom alapját a földművelő osztály tészi, a megvetőleg, gúnnyal nevezett nép". Beszéde végén hallgatóinak azt tanácsolja: „nyissuk fel szemeinket, mert azért adá Isten őket, hogy lássunk velök, s ne engedjük magunkat mástól vakíttatni".

Ugyancsak a szegény köznép gyermekei művelődésének fontosságát

hangsúlyozta Herepei Károly református lelkész beszédében, 1832-ben a kolozsvári „külső református templomban". Fontosnak tartotta, hogy minden faluban és városban „apróbb gyermeknevelő előoskolák legyenek".

A protestáns lelkészek hasonló nézeteinek ismertetése mellett arról is olvashatunk, hogy a katolikus templomokban is sok neveléssel kapcsolatos prédikáció hangzott el. Így idéz a szerző Szepesi Ignác pécsi püspök egyik beszédéből, melyet a szülőkhöz intézett. „Nem elegendő – hangsúlyozta a püspök –, hogy az embernek a teste, egyedül, mint a baromé megerősödjék; enni inni tudjon, hanem okos ésszel megáldott lelke lévén, tudományra is vagyon szüksége." Számos beszéd kiemeli az asszonyok, anyák felelősségét a nevelés terén. Herepei Gergely egy temetési beszédében mondta, hogy az egyszerű polgárasszony részt vesz a nemzet építésében, de nemcsak a jó gazdálkodás, hanem gyermekei helyes nevelése által is. „Az anya a serdülő emberiségnek a hazája, oskolája, világa s mindene."

Péterfi József református lelkész a szülők felelőssége mellett rámutat az államéra is: „Hibás az az álladalom, amely szegény sorsú jobbágyainak hazát, polgári jogot, emberi létezést nem akar engedni", nem támogatja az iskolák állítását, nem biztosítja a tanítók tisztességes fizetését. Szilágyi Ferenc temetésén Csiszár Sámuel gyászbeszédében az ország vezetőinek a neveléshez való viszonyát így jellemezte: Ha az ország vezetői nem az értelemre, hanem csupán „vaspálcájokra támaszkodva" vezetik a nemzetet, azt hiszik, hogy alattvalóik rabok, akiket félelemben tarthatnak. Ha az ország kormányzatának „a nép tudatlanságban tartása" a legfőbb törekvése, ott a „megelégedetlenség, a belső zivatar uralkodik".

Ilyen és hasonló formában még számos reformkori prédikáció ismertetését olvashatjuk a könyvben. Hasonlóan értékes és a hazai neveléstörténeti kutatásban ismertetlen anyagot tartalmaznak a nevelésről szóló röpiratok. Az 1830-as '40-es években sok nevelésüggyel kapcsolatos röpirat jelent meg. A kötet a legjellegzetesebbeket tárgyalja. Számos röpirat megjelent ugyan nyomtatásban is, de a legérdekesebbek csak kéziratos formában juthattak el a nyilvánossághoz. Ilyen volt pl. az 1833-ban keletkezett névtelen röpirat, amely az iskolaügyet a nemzeti sérelmek között tárgyalja. A szerző szerint az oktatás költségeit noha nem az állam biztosítja, a kormányzat mégis beleszól, és nem engedi, hogy a nevelés a nemzeti elvek szerint folyjon. Irányelveik szerint „nem gondolkodásra, hanem engedelmességre és hódolásra kell az ifjakat nevelni". A köznép helyes nevelésére hívja fel a figyelmet Beke Kristóf, a veszprémi katolikus árvanevelő intézet igazgatója, akinek egy 1833-ban elmondott beszéde rövidítve röpiratként is megjelent. Feltárja benne a népiskolai tanítóképzés korabeli hiányosságait, és javaslatokat tesz a reformokra. Véleménye szerint az ország vezetői már belátták, hogy „a köznép nem salakja a nemzetnek, hanem eleme és nemző gyökere a polgári társaságnak". A nép nevelésével

foglalkozó „iskolamesterek nem alkalmasak a helyes nevelésre, mert maguk is képzetlenek".

Szintén a nép nevelésének kérdéseivel foglalkozik Jósika Miklós röpirata. A tudatlanság, babonaság, írástudatlanság ellen a tanítóknak és a lelkészeknek kell felvenniük a küzdelmet. Ehhez hasonló témákat és javaslatokat olvashatunk a kor többi röpiratában is, de új szempontok és követelmények is jelentkeznek.

A kötet szerzője 1848-ig ad betekintést az általa kiválasztott legjellemzőbb röpiratok pedagógiai tartalmába. Az 1848-as forradalom utáni hónapokban Boleman István, a pozsonyi evangélikus iskola tanára által írt röpiratban olvasható: „A szabadság kivívásával az állam és polgárainak viszonya is szabaddá vált. Az állam is felelős az iskoláért, de az iskolák is felelősséggel tartoznak az állam iránt azzal, hogy ott ismerik meg a gyermekek polgári jogaikat, ott készülnek fel arra, hogy hasznos tagjai legyenek a társadalomnak." A „polgári társaság" nyilvánosságot biztosít, tehát a polgároknak beleszólása van az oktatásügy irányításának kérdéseibe.

Az 1848. március 25-én megalakult Magyar Nevelési Társulat pályázatán Németi Imre röpiratában a kivívott szabadság legfőbb jótéteményének a nyilvánosságot tartja. „A nyilvánosság, hála Istennek megvan" – írja – „és ezt meg kell becsülni, meg kell tartani." A reformkori nevelésügyi röpiratok is jelentősen hozzájárultak a pedagógiai kérdések nyilvánosság körében történő megvitatásához.

Fehér Katalin könyve harmadik főfejezetében az időszaki sajtó nevelésbeli szerepével foglalkozik. A szerző megállapítása szerint szinte mindegyik lap foglalkozott a nevelésüggyel. Mégis hangsúlyozza azokat, amelyek e téren is kiemelkedők voltak, és típusok szerint csoportosítja őket. Kiemeli azokat az éles kritikákat, amelyekkel a lapok az oktatásügy állapotát illették. Idézi az Erdélyi Híradót, mely szerint az államnak „nem lehet joga a néptől az oktatást megtagadni, és a népeket egyiptomi sötétségben tartani." Részletesebben ismertet e kérdésekkel foglalkozó nagyobb, elméleti tanulmányokat, így pl. Beély Fidélnek a Tudománytárban megjelent tanulmányát, majd az ő és Somogyi Károly írásait a népnevelésről, melyek a Religio és Nevelésben jelentek meg. De a politikai lapok, így a Pesti Hírlap ilyen tárgyú cikkeit is ismerteti, köztük Kossuth 1841-ben írt híres Valami a népnevelésről c. vezércikkét. De foglalkozik Eötvös József a centralista Pesti Hírlap-beli írásával is, amelyben ő így fogalmazott: „A zsarnoknak s arisztokratiának hatalma csak a nép tudatlanságán fekszik, míg ezt a témát nem orvosoltatjuk, az uralkodó személyek változhatnak, de szabaddá a nép azért nem lesz..." Elbutítani a népet: ez volt a zsarnokság leghatalmasabb eszköze legrégibb időktől mostanig... felszabadítani a népet: ez a szabadság legerősebb fegyvere."

A kötet befejező részében még számos ismert és kevésbé ismert szerző írásaival, nevelésügyi reformjavaslatokkal, a magyar tannyelv fontosságával, a nőnevelés korszerűsítésével

foglalkozó írásról olvashatnak. Mindezek szorosan kapcsolódtak a kor legjelentősebb aktualitásához, melyeknek ilyen széles körben ható fórumairól eddig nem volt tudomásunk. A hazai neveléstörténet ezen fontos területének feltárása, amely a reformkori nevelés és a nyilvánosság kapcsolatait oly mélyen elemzi, jelentős tudományos eredmény. De az a számos analógia, amelyet történelmünk produkált, minden aktualizálási szándék nélkül is elgondolkodtató és tanulságos a mi korunkban is.

KÓKAY GYÖRGY

HU-ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 270410
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

E számunk szerzői:

Arapovics Mária, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Baráth László, Konstantin Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara, Nyitra; Benčuriková Ľubomíra, Konstantin Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara, Nyitra; Dombi Alice, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar; Fehér Katalin, Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar; Fodor László, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely; Galgóczy Anna, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar; Horváthné Tóth Ildikó, Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar; Katona György, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar; Kereszty Orsolya, Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar; Kókay György, MTA Irodalomtudományi Intézet; Kovács Zsuzsa, Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar; Patyi Gábor, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar; Szávai Ferenc, Kaposvári Egyetem, Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar; Szőke-Milinte Enikő, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar; Varga László, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar; Viczai Ildikó, Konstantin Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara, Nyitra.